

*"Se oli kivaa kun sai tehdä sen ryhmässä
koska ryhmäläiset auttoivat aina toisiaan"...*

Kollektiivinen tapaustutkimus autenttisuuden
toteutumisesta kahdessa alakoulun
A2-ruotsin ryhmässä



Sari Törrönen
Helsingin yliopisto
Kasvatustieteellinen tiedekunta
Lisensiaatintutkimus
Toukokuu 2020
Ohjaajat:
Raili Hildén ja Anne Huhtala



Tiedekunta – Fakultet – Faculty Kasvatustieteellinen tiedekunta		Koulutusohjelma – Utbildningsprogram – Degree Programme Filosofian lisensiaatin opinnot	
Opintosuunta – Studieriktning – Study Track Kasvatustiede			
Tekijä – Författare – Author Sari Törrönen			
Työn nimi – Arbetets titel – Title "Se oli kivaa kun sai tehdä sen ryhmässä koska ryhmäläiset auttoivat aina toisiaan"... Kollektiivinen tapaustutkimus autenttisuuden toteutumisesta kahdessa eri alakoulun A2-ruotsin ryhmässä			
Työn laji – Arbetets art – Level Lisensiaatintutkimus	Aika – Datum – Month and year Toukokuu 2020	Sivumäärä– Sidoantal – Number of pages 193	
Tiivistelmä – Referat – Abstract <p>Tämän tutkimuksen tavoitteena oli tutkia autenttisuuden toteutumista koulun kielenopetuksessa. Tutkimuskysymykset kohdentuivat oppilaiden kokemusten, näkemysten ja toiminnan analyysiin ja tulkintaan ruotsin kielen harjoittelusta ja käytöstä heidän tehdessään tehtäviä sekä luokkahuoneessa että sen ulkopuolella. Teoriaperustana olivat autenttisuuden käsitteen erilaiset koulukontekstiin soveltuvat määritelmät ja niistä koostamani synteesi. Tutkimukseen osallistui oppilaita kahdesta alakoulun A2-ruotsin ryhmästä: 22 oppilasta 4. luokilta ja tehtävästä riippuen joko 13 tai 11 oppilasta 5. luokilta. Tutkimus toteutettiin kollektiivisena tapaustutkimuksena ja se sisälsi yhteensä 5 tehtävää. Niistä tehtiin luokkahuoneessa kolme (4. luokat) ja koulurakennuksen ulkopuolella kaksi (5. luokat). Aineisto kerättiin pääosin kyselylomakkeilla sekä yhden oppilasryhmän työskentelyä havainnoiden.</p> <p>Tutkimustulosten mukaan valtaosa oppilaista koki vieraan kielen käyttämisen luokkahuoneen ulkopuolella mieluisana, merkityksellisenä ja paikoitellen jopa helppona. Vähäisen kielitaitonsa takia moni kuitenkin tarvitsi retkien aikana joko visuaalista tai sanallista tukea viestintätilanteista suoriutuakseen. Moni myös koki luokkahuoneharjoittelun tukeneen kyseisiä viestintätilanteita.</p> <p>Tutkimustulokset osoittavat, että autenttisuuden eri ulottuvuuksia edustavat luokkahuonetehtävät tukivat vieraan kielen oppimista monin eri tavoin. Ne auttoivat niin sanojen, lauseiden kuin ääntämisenkin oppimista. Tähän vaikuttivat monet tehtävänannoille tyypilliset piirteet: sanojen toistaminen, kirjoittaminen, niiden sisällyttäminen puheeseen sekä itse tehtävätyypille eli viestinnälliselle tehtävälle ominaiset piirteet. Tehtävien kiinnostavuutta lisäsivät lisäksi oppilaan autonomiaa tukevat piirteet sekä mahdollisuus ryhmätyöhön.</p> <p>Tutkimustuloksia voidaan hyödyntää erityisesti kielenopettajien arjessa, mutta myös laajemmin kielenopettajien erilaisissa koulutustilaisuuksissa sekä työpajoissa. Tämän kaltaisiin tehtäviin liittyvä jatkotutkimus tulisi suunnata siihen, mitä ja miten hyvin oppijat todella oppivat autenttisiksi määriteltyjä opiskelutehtäviä suorittaessaan. Myös autenttisten materiaalien käyttöä sekä luokkahuoneen ulkopuolella tapahtuvaa harjoittelua tulisi tutkia laajemmin.</p>			
Avainsanat – Nyckelord – Keywords autenttinen, autenttisuus, kokemuksellisuus, merkityksellisyys, oppijälähtöisyys, sosiaalisuus, ruotsin kieli, vieras kieli			
Säilytyspaikka – Förvaringställe – Where deposited Helsingin yliopiston kirjasto			
Muita tietoja – Övriga uppgifter – Additional information			



Tiedekunta – Fakultet – Faculty Faculty of Educational Sciences		Koulutusohjelma – Utbildningsprogram – Degree Programme Licentiate education	
Opintosuunta – Studieriktning – Study Track Educational Sciences: General Education			
Tekijä – Författare – Author Sari Törrönen			
Työn nimi – Arbetets titel – Title "Se oli kivaa kun sai tehdä sen ryhmässä koska ryhmäläiset auttoivat aina toisiaan"… Collective case study on the actualization of authenticity in two optional Swedish language groups at primary school			
Työn laji – Arbetets art – Level A licentiate thesis	Aika – Datum – Month and year May 2020	Sivumäärä – Sidoantal – Number of pages 193	
<p>Tiivistelmä – Referat – Abstract</p> <p>The aim of this study was to research how authenticity was actualized in school language teaching. The research questions were targeted at analysis and interpretation of pupils' experiences and views on Swedish language training and use, when they were doing the given tasks either in or outside of the classroom. The different theoretical definitions of authenticity, suitable for a school context, worked as a base for my own definition. The study consisted of two groups of basic education pupils of which 22 were fourth graders and 11-13 fifth grades. They were all studying Swedish as an optional subject. The study was carried out as a collective case study and contained five tasks of which three were done in the classroom (the 4th graders) and two out of the classroom (the 5th graders). The data were gathered mainly by questionnaires, but also through observation.</p> <p>According to the research findings, a majority of pupils felt that using the foreign language outside of the classroom was in many cases pleasant, meaningful and sometimes even easy. However, because of their limited language skills, many of them needed assistance, either visual or verbal, during and before the out of the classroom training.</p> <p>The research findings show that the authentic classroom tasks supported foreign language learning in many ways. Words, sentences and pronouncing were learned by repeating, writing and using them in speech. The typical features of the communicative tasks were also an important part of learning. Among other things, pupil's autonomy and teamwork were highly appreciated when the tasks' attractiveness was assessed.</p> <p>The research findings can be especially utilised in language teachers' everyday work, but also in teacher education and workshops. The future research, related to this kind of tasks, should be focused on learners' learning: what, and how well, they actually learn when they are working with authentic tasks. Also, the use of authentic material and out of the classroom training should be more widely researched in education.</p>			
Avainsanat – Nyckelord – Keywords authentic, authenticity, experiency, importance, learner-based education, sociality, the Swedish language, foreign language			
Säilytyspaikka – Förvaringställe – Where deposited Helsinki University Library			
Muita tietoja – Övriga uppgifter – Additional information			

Sisällys

1	Johdanto.....	1
2	Katsaus autenttisuuden tutkimukseen ja käsitteisiin.....	7
2.1	Autenttisuus historian valossa.....	8
2.1.1	Viestinnälliset lähestymistavat.....	8
2.1.2	Materiaaleihin keskittyvät lähestymistavat	9
2.1.3	Humanistiset lähestymistavat.....	11
2.1.4	Yhteenveto.....	12
2.2	Autenttisuuden monisäikeiset määritelmät koulumaailman silmin.....	13
2.3	Yhteenveto	18
3	Autenttisuuden ulottuvuuksia nykykäsityksen mukaan.....	21
3.1	Kielen käytön ja sen käyttäjien autenttisuus.....	21
3.2	Materiaalien autenttisuus	26
3.3	Tehtävien autenttisuus	32
3.4	Yhteenveto	36
4	Autenttisuuteen läheisesti liittyviä käsitteitä.....	38
4.1	Autonomia	38
4.2	Tietoisuus.....	42
4.3	Yhteenveto	44
5	Autenttisuuteen pyrkivä opetus, opiskelu ja oppiminen	45
5.1	Opetuksen, opiskelun ja oppimisen käsitteiden taustaa	46
5.2	Kokemuksellisuus autenttisen opetuksen, opiskelun ja oppimisen luojana	50
5.3	Autenttisuuteen pyrkivä sanaston harjoittelu luokkahuoneessa	52
5.3.1	Vieraan kielen sanaston oppimisen teoreettisia perusteita	52
5.3.2	Tutkimuksia vieraan kielen sanaston harjoittelusta	54
5.4	Luokkahuoneen ulkopuolella tapahtuva, autenttisuuteen pyrkivä vieraan kielen harjoittelu	56
5.4.1	Ylös, ulos ja retkelle	57
5.4.2	Uusi ympäristö, uudet kokemukset	59
5.5	Yhteenveto	61
5.6	Autenttisuuden määritelmä tässä tutkimuksessa	62
6	Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset.....	65
7	Tutkimuksen suorittaminen.....	67
7.1	Laadullinen tapaustutkimus.....	67
7.2	Tutkimusaineisto: Tutkimukseen osallistuvat oppilaat ja heidän suorittamansa tehtävät.....	68
7.2.1	4. luokka: Oppilaiden ja tehtävien kuvaus	69
7.2.2	5. luokka: Oppilaiden ja tehtävien kuvaus	72
7.3	Tutkimusmenetelmät	74
7.3.1	Aineiston keruu	74
7.3.2	Aineiston analyysi	80
8	Tulokset ja niiden tulkintaa	85
8.1	Kokemuksellisuus: Opiskelutilanteen merkityksellisyys oppilaiden kokemana	86
8.1.1	Luokkahuoneharjoittelu ja muu tuki koulurakennuksen ulkopuolisessa viestinnässä.....	86
8.1.2	Koulurakennuksen ulkopuoliset viestintätilanteet	91
8.1.3	Yhteenveto	99

8.2	Kokemuksellisuus: Oppimisen merkityksellisyys oppilaiden näkemyksen mukaan	101
8.2.1	Rooli oppijana: Mitä tehtävissä opittiin?	101
8.2.2	Rooli oppijana: Mitkä tekijät tukivat sanojen oppimista ja mieleenpainumista?.....	106
8.2.3	Tehtävissä opittujen kielellisten taitojen siirtäminen koulurakennusta laajempiin konteksteihin	111
8.2.4	Yhteenveto	115
8.3	Oppijoita kiinnostavat tehtävät: Oppijälähtöisyys oppilaiden näkemyksen mukaan	117
8.3.1	Oman roolin merkitys tehtävien kiinnostavuudelle	117
8.3.2	Perinteisten ja niistä poikkeavien tehtävien merkitys tehtävien kiinnostavuudelle	124
8.3.3	Yhteenveto	129
8.4	Oppijoita kiinnostavat tehtävät: Sosiaalisuus oppilaiden näkemyksen mukaan	130
8.4.1	Ryhmätyön merkitys yleisellä tasolla.....	130
8.4.2	Ryhmältä saadun tuen merkitys tehtävien suorittamiselle.....	135
8.4.3	Yhteenveto	144
8.5	Yhteenveto keskeisimmistä tutkimustuloksista.....	145
9	<i>Tutkimuksen luotettavuus</i>	147
10	<i>Pohdinta</i>	155
	<i>Lähteet</i>	159

Luettelo taulukoista, kuvioista ja liitteistä

Taulukot

Taulukko 1: Gilmoren (2007, 98) kahdeksan toisiinsa liittyvää autenttisuuden määritelmää osittain Pinnerin (2014, 24) mukaan tulkittuina. s. 15

Kuviot

Kuvio 1: Autenttisuuden jatkumo (Pinner 2014, 26). s. 16

Kuvio 2: Autenttisuuden eri määritelmiä sekä kontekstit ja käsitteet, joihin se tyypillisesti liitetään. s. 20

Kuvio 3: Teorian pohjalta koostettu, tässä tutkimuksessa käytettävä autenttisuuden määritelmä. s. 62

Kuvio 4: Tutkimusaineiston analyysissä käytetty autenttisuuden eri osatekijöiden hierarkkinen ryhmittely. s. 63

Liitteet

Liite 1: Sukupuu-tehtävän tehtävänanto s. 171

Liite 2: Sukupuu-tehtävän reflektointilomake s. 172

Liite 3: Nukenteko-ohje s. 176

Liite 4: Nukke-näytelmien sanat s. 177

Liite 5: Nukke-näytelmän tehtävänanto s. 178

Liite 6: Nukke-tehtävän reflektointilomake s. 179

Liite 7: Sarjakuva-tehtävän tehtävänanto s. 182

Liite 8: Sarjakuva-tehtävässä käytetty sarjakuvan sivu s. 183

Liite 9: Sarjakuva-tehtävän reflektointilomake s. 184

Liite 10: Silakkamarkkinat-retken reflektointilomake s. 187

Liite 11: Svenska Teatern –retken reflektointilomake s. 190

Kannen kuva

Oppilaiden 4H, 4I, 4L ja 4M ryhmätyönä suunnittelema jatko Sarjakuva-tehtävään.

1 Johdanto

"Ainoa tiedon lähde on kokemus."

Albert Einstein

"Kivaa oli ostaa asioita, koska sai käyttää ruotsin kieltä ja oppi uusia sanoja ruotsiksi", kommentoi eräs oppilaistani Silakkamarkkinoille syksyllä 2013 tekemäämme retkeä. Kyseiselle oppilaalle retken mahdollistama autenttinen ruotsin kielen harjoittelu, hänen oma aktiivinen roolinsa kielenkäyttötilanteissa sekä opiskelemansa vieraan kielen käyttö aitoon viestintään olivat mitä ilmeisimmin positiivinen kokemus. Se myös kiteyttää koko tutkimukseni perustan, jonka keskiössä ovat oppilaideni autenttiset kielenkäyttökokemukset, heidän suorittamiensa tehtävien merkityksellisyys sekä heidän roolinsa ei vain oppijoina, vaan myös kielenkäyttäjinä.

Tutkimuksen tutkimusongelmana on kysymys siitä, mitä autenttisella ruotsin kielen harjoittelulla ja käytöllä koulukontekstissa tarkoitetaan. Varsinaisena tutkimustehtävänä on analysoida ja tulkita oppilaiden kokemuksia ja näkemyksiä autenttisesta ruotsin kielen harjoittelusta ja käytöstä heidän tehdessään tehtäviä sekä luokkahuoneessa että sen ulkopuolella. Tässä luvussa jäljempänä esiteltävien tutkimuksen tavoitteiden mukaisesti mielenkiintoni kohdistuu niihin tekijöihin, jotka edesauttavat autenttisuuden toteutumista kieltenopetuksen kontekstissa. Tutkimuksen punaisena lankana on teorian pohjalta koostamani autenttisuuden käsite (ks. luku 5.6), jonka ympärille oppilaiden suorittamat yksittäiset tehtävät rakentuvat. Tehtävien aihealueiksi valikoituneet teemat heijastavat henkilökohtaisia näkemyksiäni nykypäivän kielikasvatuksesta ja vastaavat niitä oppilaiden koulun ulkopuolisia tarpeita, niin nykyisiä kuin tulevia, joihin minun opettajana tulee oppilaitani valmentaa.

Oppimistapahtumaan liittyvien tunteiden, joiden tulkitsemisen oleellisesti liittyvän oppijan henkilökohtaisiin kokemuksiin, tiedetään vaikuttavan oppimiseen (ks. esim. Stevick 1996). Myös Järvilehto (2014) korostaa innostuksen merkitystä kulloinkin tekeillä olevaa asiaa kohtaan ja toteaa, että kiinnostuneina lapset kykenevät hämmästyttäviin suorituksiin. Hänen mukaansa opettajalle opettamistakin tärkeämpää on saada oppijat innostumaan oppimisesta, sillä ilman innostusta ei tapahdu oppimista. Painopisteen tulisikin hänen mukaansa siirtyä opettamisesta oppimiseen. Opettamisen määrästä ja sisällön laadusta riippumatta oppija ei opi, jos hän ei ole sitoutunut opiskeltavaan asiaan. (Järvilehto 2014,

14, 64, 165.) Myös Mishan (2005) toteaa oppimisen edellyttävän oppijalta hyviä opiskelustrategioita ja motivaatiota. Tällä hän tarkoittaa, että ilman niitä oppimista ei voida saada aikaan riippumatta pedagogisten keinojen tai taitojen määrästä. (Mishan 2005, 7.) On kuitenkin huomionarvoista todeta, että myös negatiiviset tunteet voivat joskus johtaa positiivisiin lopputuloksiin (negatiivisten tunteiden merkityksestä esimerkiksi luovuudelle ks. Heinonen & Jalonen 2016, 59).

Oman tutkimukseni kannalta oppilaitteni kokemukset, niin positiiviset kuin negatiivisetkin, ovat merkityksellisiä. Yhtäältä ne ohjaavat työtäni opettajana ja toisaalta mahdollistavat omien, vieraiden kielten opetusta koskevien ennakkokäsitysteni pohtimisen. Olenko opettajana onnistunut luomaan sellaisen oppilaita innostavan ja sitouttavan opiskeluympäristön, jossa he myös kokevat oppivansa. Vaikka en tässä tutkimuksessa menetelmällisesti analysoikaan oppilaiden oppimista tai kielellistä edistymistä, se tulee välillisesti esiin heidän omaa oppimistaan koskevissa näkemyksissä (ks. myös Grim 2010, 615).

Myös Giannikas (2011), Grim (2010) sekä Kalaja, Alanen, Dufva ja Palviainen (2011) ovat tutkineet kokemuksen merkitystä vieraiden kielten opetuksessa ja opiskelussa. Kyseisiä tutkimuksia yhdistää oppijan aktiivisuutta ja toimijuutta korostava rooli sekä keskittyminen oppijoiden henkilökohtaisiin vieraan kielen oppimisen ja käytön kokemuksiin. Autenttisuuden näkökulmasta tämä on oleellista, sillä Kaikkosen (2004) mukaan autenttisuus ja kokemus ovat yhteydessä toisiinsa. Autenttinen liittyy hänen mukaansa yksilön välittömään kokemukseen omasta itsestä kokijana, toimijana tai tekijänä: autenttisen oppimisen, loogisesti siis myös vieraan kielen oppimisen näkökulmasta oppija on oman oppimisensa kokija ja tekijä. Tämä osoittaa, että autenttisuus liittyy vieraan kielen opiskelussa useaan eri tekijään eikä sitä pidä rajoittaa tarkoittamaan vain esimerkiksi tekstien tai vieraan kielen autenttisuutta. Autenttisuus ja siihen liittyvät ominaisuudet tulee nähdä laajasti ja ymmärtää niiden yhteys oppimiseen ja opetuksellisiin toimenpiteisiin erityisesti silloin, kun vieraan kielen oppimisella ja opetuksella on kulttuurienvälinen tavoite. (Kaikkonen 2004, 174.)

Käsitykset kielitaidosta sekä vieraan kielen opetuksesta, opiskelusta ja oppimisesta ovat muuttuneet. Nykyään vallalla olevan viestinnällisen kieltenopetuksen mukaan vieraan kielen oppimista edistää sen mielekäs käyttö mahdollisimman aidoissa tai autenttisissa tilanteissa (Järvinen 2014, 102). Myös Nikitina (2011, 34) toteaa viestinnällisen

kieltenopetuksen edellyttävän luokkahuoneessa sen ulkopuolella tarvittavan kielenkäytön tukemista. Toteutuakseen se vaatii hänen mukaansa autenttisten opiskelutilanteiden luomista. Harjanne (2006) korostaa oppijoiden sosiaalisissa vuorovaikutustilanteissa tarvitsemien viestinnällisten taitojen ja merkityksiin painottuvan ilmaisun kehittämistä. Nykyaikaista kielenoppimista luonnehtii täten vuorovaikutuksellisuus, yhteistoiminnallisuus, kokemuksellisuus ja kontekstisidonnaisuus. (Harjanne 2006, 79, 83.)

Aidon vuorovaikutuksen tärkeys nousi esiin myös Jaatisen (2006) lisensiaatintutkimuksessa, jossa selvitettiin ikäihmisten englannin kielen opiskelua ja opettamista. Tutkimuksen mukaan opiskelu nähtiin myönteisenä sosiaalisena tapahtumana, jossa korostui opettajan ja opiskelijoiden välisen autenttisen interaktion merkitys. Tutkimuksessa käytetty ikäihmisten englannin opetuksen menetelmä pohjautui pitkälti autenttisen vuorovaikutuksen periaatteeseen, jonka mukaan henkilöt ovat oppimistilanteessa kokonaisina persoonina ja jossa oppimissisällöt mukailevat opiskelijoiden todellista kokemusmaailmaa. (Jaatinen 2006, 2-3.)

Edellä olevat esimerkit voidaan tiivistää Kaikkosen (2004) käsitykseen autenttisesta vieraan kielen opetuksesta ja opiskelusta, jonka mukaan autenttisuutta tavoittelevan opetuksen ja opiskelun tulee pyrkiä aitojen kielellisten kokemusten hankkimiseen sekä tarjota oppijoille mahdollisuuksia testata oppimistaan ja havaintojaan todellisissa yhteyksissä. Autenttisuuden ja kokemuksen muodostamaan kokonaisuuteen liittyvät täten myös havaintojen teon ja reflektion käsitteet, joista jälkimmäisen avulla voidaan monin eri tavoin kartoittaa kokemusta, täsmentyvää merkitystä ja sen seurauksena tapahtuvaa oppimista. (Kaikkonen 2004, 174.)

Autenttisuus on nostettu esiin myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014), joissa mainitaan muun muassa oppimisympäristöjen laajentaminen koulurakennuksen ulkopuolelle ja täten autenttisissa tilanteissa oppiminen. Monilukutaidon osalta esiin nousevat oppilaille merkitykselliset autenttiset tekstit. Sekä toisen kotimaisen (ruotsi, suomi) että vieraiden kielten osalta yhtenä oppiaineen tehtävänä painotetaan autenttisissa kieliympäristöissä viestimistä ja siihen rohkaisemista. Autenttisuuden merkitystä korostetaan huomattavasti painokkaammin verrattuna vuoden 2004 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteisiin (POPS 2004), joissa se mainitaan käsitteenä hyvin lyhyesti ruotsinkielisille oppilaille annettavan suomen kielen opetuksen yhteydessä.

Cameronin (2001) mukaan käsitteet aito (*real*) tai autenttinen kielenkäyttö ovat ongelmallisia puhuttaessa nuorista oppijoista, joita omakin tutkimukseni koskee. Monen lapsen vieraan kielen käyttö rajoittuu hänen mukaansa pääasiassa luokkahuoneeseen. Sen lisäksi heidän aikuisuutensa sekä mahdolliset kielelliset tarpeensa ovat vielä liian kaukana, jotta ne voisivat antaa sisältöä oppitunteihin. (Cameron 2001, 30.) Ruotsin kielen opettajana kiinnostukseni autenttisuutta painottavaan vieraan kielen opettamiseen, opiskeluun, oppimiseen ja edelleen tämän tutkimuksen tekoon juontaa osittain edellä olevista ennakkokäsityksistä sekä omista, vieraan kielen opetukseen ja opiskeluun liittyvistä kouluaikaisista kokemuksistani. Tutkimuksen tavoitteena on pyrkiä osoittamaan, että autenttinen vieraan kielen harjoittelu ja käyttö ei ole ikäsidonnaista ja että tehtäviä oikein suunnittelemalla jo alakouluikäiset oppilaat suoriutuvat hyvinkin rajallisella kielitaidolla heille annetuista luokkahuoneen ulkopuolisista, autenttista kielenkäyttöä vaativista tehtävistä ja ennen kaikkea pitävät opiskeluaan mielekkäänä ja itselleen merkityksellisenä.

Tavoitteenani on myös tuoda lisätietoa oppijälähtöisestä sanastonharjoittelusta ja selvittää, kokevatko oppilaat tällaisen perinteisestä sanastonharjoittelusta poikkeavan harjoittelumuodon mielekkäänä ja omaa oppimistaan edistävänä. Harjanteen (2006, 7) mukaisesti viitataan perinteisellä sanastonharjoittelulla tässä yhteydessä kontekstistaan irrotettujen sanojen mekaaniseen harjoitteluun.

Puhuttaessa ruotsin kielestä oppiaineena keskusteluun nivoutuu usein ns. pakkoruotsin käsite, joka on lähes vakiinnuttanut asemansa normaalissa kielenkäytössä. Voimakkaat mielikuvat ja niiden ympärille kietoutuneet diskurssit, muun muassa ”pakkoruotsin” vertaaminen ”hyötyenglantiin”, synnyttävät eittämättä ennakkoasenteita kielenoppijoissa (Kalaja ym. 2011, 65). Hildénin ja Rautopuron (2014) tutkimuksessa puolestaan selvisi, että oppilaiden negatiivisiin asenteisiin ruotsin kieltä kohtaan vaikutti esimerkiksi se, että kielivalinnan olivat tehneet oppilaan huoltajat eikä oppilas ollut itse sitä enää halukas opiskelemaan. Puhuttiin myös pakkoruotsiasenteesta ja ruotsin kielen heikosta asemasta suhteessa englannin kieleen nuorison arjessa. Arkisten ruotsinkielisten kontaktien puuttumisen nähtiin puolestaan vaikuttavan negatiivisesti annettujen tavoitteiden saavuttamiseen. (Hildén & Rautopuro 2014, 110-111.) Vasalampi (2017) puhuu sosiaalisten ympäristöjen (esimerkiksi perhe, ystävät tai opettajat) merkityksestä motivaatiolle ja siitä, miten ne vaikuttavat joko suoraan tai välillisesti yksilön toimintaan. Oleellista on se, kuinka hyvin yksilön psykologiset perustarpeet tyydyttyvät näissä

ympäristöissä. Parhaimmillaan tällainen yksilön perustarpeita tukeva sosiaalinen ympäristö johtaa sinnikkyYTEEN ja luovuuteen, kun taas ympäristö, jossa yksilön tarpeet jätetään huomiotta, johtaa motivaation vähenemiseen. (Vasalampi 2017, 46.) Pysin tutkimukseni avulla myös osoittamaan, että ruotsin kieleen ja sen opiskeluun liittyviin, usein negatiivisiin asenteisiin voidaan ratkaisevasti vaikuttaa opetuksellisin keinoin ja näin edistää ruotsin roolia oppijoille kokemuksellisesti merkittävänä oppiaineena. Tutkimukseni voidaan tältä osin nähdä myös ruotsin opettajille suunnattuna inspiroivana esimerkkinä, jonka avulla he voivat kehittää omaa opetustaan.

Tutkimukseni tavoitteena on vahvistaa ja trianguloida jo olemassa olevaa tutkimusta ja mahdollisesti myös löytää joitakin uusia näkökulmia suhteessa nykytutkimukseen.

Tutkimuksessa käytettävät keskeisimmät käsitteet sekä tutkimuksen rakenne

Tutkimukseni keskeisin käsite on *autenttisuus*. Työni teoriaosuus keskittyy kokonaisuudessaan kyseisen käsitteen tutkimiseen ja analysointiin. Tutkin autenttisuutta laajasti ja usean eri tutkijan näkemyksiin tukeutuen pyrkimyksenäni löytää näkemysten välisiä eroja ja yhtäläisyyksiä. Paikoitellen käytän autenttisuuden synonyymina myös käsitettä *aito*, kun puhun autenttisuudesta yleisellä tasolla (ks. esim. Otavan uusi sivistyssanakirja 2005, 50). Avaan muuta tutkimuksessa käyttämäni terminologiaa vain silloin, kun katson sen olevan tekstin ymmärrettävyyden takia välttämätöntä. Tällaisiksi tulkitsemani käsitteet kuvaan ohessa.

Käytän tässä tutkimuksessa käsitettä *oppilas*, kun tarkoitan peruskouluikäisiä, vierasta kieltä opiskelevia lapsia tai nuoria. Kun viitataan toisella tai korkea-asteella opiskeleviin tai aikuisopiskelijoihin yleensä, käytän käsitettä *opiskelija*. Käytän edellä mainittujen käsitteiden ohella myös käsitettä *kielenkäyttäjä*, kun se sopii asiayhteyteen. Tällä haluan korostaa, aivan kuten Kohonen (2009, 13), että kielen alkeitakin opiskelevat olisi hyvä ymmärtää myös kielenkäyttäjinä.

Kansanen (2004) mukaan konstruktivistinen oppimiskäsitys on tuonut mukanaan oppilasta tarkoittavan sanan *oppija*. Se on kuitenkin monella tapaa ongelmallinen. Tällä hän tarkoittaa, että oppija-käsitteen merkityssisältöön kuuluu kaikki se, mitä opettaminen-opiskeleminen-oppiminen edellyttää. Siksi onkin vaikea ymmärtää, miten oppija voisi olla opetustapahtuman vuorovaikutuksen toimija, sillä oppija ei voi olla ennen kuin on oppinut. Se taas on koko opetustapahtuman päämäärä. (Kansanen 2004, 68.) Oppija-käsite

pelkistää ihmisenä olemisen ja kokonaisvaltaisen oppimisen kokonaisuutta ja mahdollisesti myös rajaa opettajan näkökulmaa oppilaaseen vain opittavan tiedon ja kielen prosessoijana (Kohonen 2009, 13).

Kalliokosken (2006, 2008) mukaan ei-syntyperäisyyteen yhdistetään eräänlainen epätäydellisyys, oppijuus. Ei-syntyperäinen puhuja nähdään nimenomaan oppijana, jolloin hänen kielenkäyttöään arvioidaan vain tästä näkökulmasta. Kun vierasta kieltä opiskeleva nähdään oppijana, hänen tuotoksiaan voidaan tarkastella kehittymässä olevan oppijakielen yhtenä ilmentymänä: tavoitteena on syntyperäisen puhujan taito käyttää kieltä. Syntyperäisyydestä tulee täten normi, johon ei-syntyperäisen kielenkäyttöä koulukontekstissa verrataan. Vierasta kieltä käyttävä ei kuitenkaan ole kielenkäyttäjänä yksinomaan oppijan roolissa, vaan hänen kielenkäyttöään tulee arvioida laajemmin suhteessa niihin oikeuksiin ja velvollisuuksiin, jotka kuuluvat samanikäiselle, kieltä äidinkielenään puhuvalle henkilölle. (Kalliokoski 2006, 247; 2008, 355; ks. myös luku 3.1.) Käytän tässä tutkimuksessa kuitenkin myös käsitettä oppija varsinkin silloin, kun puhun vierasta kieltä opiskelevasta henkilöstä neutraalisti, ilman viittausta esimerkiksi ikään tai opiskelukontekstiin. Tapauskohtaisesti käytän sitä myös oppilas-sanana synonyymina, kun haluan nimenomaan painottaa oppilaiden omia kokemuksia omasta oppimisestaan.

Harjannetta (2006, 4) mukaillen käytän tässä tutkimuksessa käsitettä *vieras kieli* viitatessani johonkin muuhun kuin oppijan äidinkieleen. Griffiths (2008) määrittelee vieraaksi kieleksi kielen, jota opiskellaan muualla kuin sen käyttöympäristössä, esimerkkinä ranskan kielen opiskelu Englannissa. *Toisella kielellä* hän vastaavasti tarkoittaa kieltä, jota opiskellaan ympäristössä, jossa sitä puhutaan, esimerkkinä somalialaisen englannin kielen opiskelu Uudessa Seelannissa. (Griffiths, 2008, 4; ks. myös Sajavaara 1999, 75.) Edellä olevan määritelmän mukaan ruotsin kieli olisi siis oman tutkimukseni näkökulmasta oppilaiden toinen kieli. Harjanteen (2006, 4) mukaisesti ymmärrän toisen kielen kuitenkin laajemmin ja perustan näkemykseni muun muassa siihen, että tutkimuksessani käsiteltävät aiheet ja näkökulmat eivät rajoitu vain toisen kielen opettamiseen ja opiskeluun vaan sopivat sellaisenaan koskemaan myös vierasta kieltä. Näkemystäni tukee myös Sajavaaran (1999, 75) käsitys, jonka mukaan suurimmalle osalle suomea äidinkielenään puhuvista ruotsin kieli on vieras kieli siinä missä esimerkiksi englantia tai saksa riippumatta ruotsin kielen virallisesta asemasta Suomessa. En systemaattisesti noudata lähdekirjallisuutta siteeratessani siinä käytettävää käsitteistöä koskien vierasta tai toista kieltä, vaan pitäydyn vieraan kielen käsitteessä. En myöskään

tee eroa käsitteiden *omaksuminen* ja *oppiminen* välillä, sillä kuten Harjannekin (2006, 4) toteaa, useimmille suomenkielisille oppijoille kysymys on ruotsin kielen oppimisesta, harvoin omaksumisesta.

Tutkimukseni teoriaperusta esitellään neljässä luvussa (luvut 2-5), joista ensimmäisessä perehdyn autenttisuudesta aikaisemmin tehtyyn tutkimukseen ja käsitteisiin (luku 2). Luvussa 3 jatkan autenttisuuden pohdintaa painottuen autenttisuuden eri ulottuvuuksiin, joista tässä tutkimuksessa nostan esiin kielenkäytön, materiaalien sekä tehtävien autenttisuuden. Luvussa 4 tutkin autenttisuuteen läheisesti liittyviä käsitteitä. Luku 5 luo teoreettista pohjaa empiirisen aineistoni analyysille. Luku 6 johdattelee tutkimuksen toteuttamiseen esittelemällä tutkimustehtävän ja tutkimuskysymykset. Luvussa 7 kuvaan tutkimuksen suorittamiseen liittyvät asiat ja luvussa 8 vuosiluokkakohtaiset analyysit ja niistä tehdyt tulkinnot. Luvun 9 painopiste on tutkimuksen luotettavuuden pohdinnassa. Päätän tutkimukseni sen pohdintaan luvussa 10.

2 Katsaus autenttisuuden tutkimukseen ja käsitteisiin

Termiä autenttisuus käytetään laajasti ja useissa eri merkityksissä. Sitä on myös tutkittu paljon. Aiheen laajasta akateemisesta mielenkiinnosta huolimatta, käsitteen rajaaminen on jäänyt epätarkaksi. Selkeän määritelmän puuttuminen johtuu pääasiassa niistä monimuotoisista konteksteista, joissa autenttisuuden arviointia ja pohdintaa ilmenee. (Newman & Smith 2016, 609.) Autenttisuuden hyvistä ja huonoista puolista käytävä keskustelu on kuitenkin mahdotonta, mikäli osanottajilta puuttuu yhteinen näkemys siitä, mistä keskustellaan (Gilmore 2007, 98). Tiedostan käsitteen monitulkintaisuuden haasteet, ehkä mahdollisuudetkin, ymmärtäen kuitenkin, ettei vieraan kielen autenttisen harjoittelun ja käytön analysointi ole mahdollista ilman keskeisten käsitteiden teoriaperustan tuntemusta. Tätä taustaa vasten pyrin teoriaan pohjautuen koostamaan oman määritelmäni autenttisuudesta, jota käytän tutkimusaineistoa analysoidessani (ks. luku 5.6).

Tässä luvussa perehdyn autenttisuudesta aikaisemmin tehtyihin tutkimuksiin ja erityisesti siihen, miten autenttisuus ja siihen läheisesti liittyvät käsitteet ymmärretään teorian valossa. Saadakseni tutkimukseeni myös ajallista perspektiiviä, aloitan luvun lyhyellä historiaan painottuvalla autenttisuuden tutkimuskatsauksella jakaen sen Mishanin (2005,

1) mukaisesti kolmeen itsenäiseen osaan: viestinnällisiin, materiaaleihin keskittyviin ja humanistisiin lähestymistapoihin (luku 2.1). Seuraavaksi perehdyn tämän päivän osittain hyvinkin monitulkintaisiin autenttisuuden määritelmiin (luku 2.2). Luvuissa 2.1.4 ja 2.3 esitän kokoavasti edeltävien lukujen keskeisimmän sisällön.

2.1 Autenttisuus historian valossa

2.1.1 Viestinnälliset lähestymistavat

Viestinnällisillä lähestymistavoilla on vieraan kielen opetuksessa, opiskelussa ja oppimisessa pitkä historia. Niitä käytettiin jo varhaisimmissa koloniaalisissa konteksteissa, kun tarve kommunikoida muita kieliä puhuvien kanssa kasvoi uusien maiden löytymisen ja valloittamisen myötä (Mishan 2005, 2). Titonen (1968) mukaan historioitsijat ovat osoittaneet, että jo roomalaiset käyttivät lastensa kreikan kielen opettamiseen suoraa metodia (*the direct method*) mukailevaa tapaa, jolla tarkoitetaan oppijan välitöntä kontaktia vieraaseen kieleen ilman tämän oman kielen tai minkään kieliopillisen teorian käyttöä. Nuorten roomalaisten opettaminen oli varhaislapsuudesta alkaen kaksikielistä. Lapsen hoidosta vastasivat hänen ensimmäisinä elinvuosinaan kreikkalainen lastenhoitaja tai orja, mutta lapsen tullessa kouluikänsä hänen tuli aloittaa lukemisen, kirjoittamisen ja aritmetiikan (*the three R's*) opiskelu kahdella kielellä samanaikaisesti. (Titone 1968, 6, 100.) Rooman imperiumin aikaisen vieraan kielen opettamisen perustan voidaan sanoa olleen tarkoitukseltaan viestinnällistä ja toteutukseltaan autenttista, joskin syynä lienee ollut pikemminkin kyseisen lähestymistavan sopivuus kuin pedagogiset perusteet (Mishan 2005, 2).

1500-luvulta alkaen vieraan kielen oppimista alettiin Titonen (1968) mukaan pitää tärkeänä osana aatelismiehen koulutusta, joka seuraavan vuosisadan loppuun tultaessa laajeni myös ylempään keskiluokkaan. Kielen opiskelulla oli tuohon aikaan hyvin käytännöllinen tavoite eli oppijan tuli hankkia sellaiset taidot, joita tarvittiin jokapäiväisessä elämässä selviytymiseen. Opiskelu ei täten ollut kytköksissä kirjallisuuteen tai kielioppiin. Titone esittääkin Lehmanniin (1904) viitaten, että vieras kieli nähtiin väylänä niihin välittömiin hyötyihin, joita kielen hallinta voisi tuoda sosiaaliseen kanssakäymiseen, kauppasuhteisiin tai ulkomailla matkustamiseen. Eläville kielille tyypilliseen tapaan vieraat kielet omaksuttiin suorassa kontaktissa vieraskielisiin ihmisiin, muun muassa hotelleissa ja matkustamisen

yhteydessä. Täten se tarjosi nuorelle oppijalle myös välitöntä tietoa vieraan maan ihmisistä ja tavoista. (Titone 1968, 8-9.) Kuten muinaisajalle, myös edellä kuvatulle aikakaudelle sijoittuva vieraan kielen opiskelu ja oppiminen voidaan nähdä olemukseltaan autenttisena ja arkielämän viestinnän merkitystä korostavana, sillä kieli opittiin aidoissa kielenkäyttöympäristöissä ja ilman oppimistarkoitusta varten tehtyjä materiaaleja. Viestinnälliset lähestymistavat voidaanakin tiivistää ajatukseen, jonka mukaan viestintä on sekä kielen oppimisen päämäärä että keino, jonka avulla kieltä opetetaan (Mishan 2005, 1).

Autenttisuuteen liittyvät kysymykset nousivat Gilmoren (2007) mukaan uudelleen esiin 1970-luvulla. Hän esittää keskustelun kimmokkeena olleen Chomskyn (1965) ja Hymesin (1972) näkemyserot, joista väittelemineen johti sen oivaltamiseen, että kommunikatiiviseen kompetenssiin liittyy paljon muutakin kuin vain tietämys kielen rakenteista. Tämä siirsi painopisteen kielen muodoista kontekstuaaliseen viestintään ja kulminoitui viestinnälliseen kieltenopetukseen, joka vastaavasti loi pohjaa autenttisten tekstien paluulle. Kyseisiä tekstejä arvostettiin pikemminkin niiden asiasisällön kuin kielellisten muotojen takia. (Gilmore 2007, 97.)

2.1.2 Materiaaleihin keskittyvät lähestymistavat

Kuten viestinnällisillä, myös materiaaleihin keskittyvillä lähestymistavoilla on kielten opiskelussa ja oppimisessa Mishanin (2005) mukaan hyvin pitkät perinteet. Autenttisten tekstien käyttämisen edellä mainittuihin tarkoituksiin tiedetään ulottuvan aina 800-luvun Englantiin eli aikakaudelle, jolloin latinan kieli toimi Euroopassa kansainvälisenä viestinnän välineenä. Tavallisten ihmisten koulutusta ja sivistystä pyrittiin parantamaan integroimalla arkikiellet, muinaisenglanti ja anglosaksi, koulutussysteemiin kääntämällä kirjoja kansankielille. Keskiajalle tultaessa opetuksen painopiste siirtyi skolastiseen metodiin, joka koostui sanojen pilkkomisesta niiden rakenneosiin. Aakkosten oppiminen oli täten edellytyksenä lukemiselle ja edelleen autenttisten, rukouskirjoissa olevien tekstien mieleen painamiselle. (Mishan 2005, 3-4.)

Kielten opiskelussa käytettävien autenttisten tekstien liberaalimpana soveltamisena voidaan pitää Roger Aschamin 1500-luvun puolivälissä kehittämää ns. kaksoiskääntämisen metodia (Mishan 2005, 4). Titonen (1968) mukaan muun muassa Ciceron tekstejä hyödyntävä opetus mukaili kaavaa, jossa oppija sanojen merkityksen

opettajalta opittuaan käänsi kohdekielisen tekstin ensin äidinkielelleen ja tämän jälkeen takaisin kohdekielelle ilman viittaamista alkuperäiseen tekstiin. Tämän jälkeen hän vertasi omaa käännöstään alkuperäiseen latinankieliseen versioon ja korjasi tekemänsä virheet. Kääntämisen ohella tekstejä käytettiin myös kieliopin opettamiseen. Aschamin kääntämistä painottavan opettamisen menetelmän jakoi ainakin jossakin laajuudessa saksalainen opettaja Wolfgang Ratke, joka omassa latinan kielen opettamisessaan käytti teksteinä Terencen näytelmiä, joista jokaisesta annettiin oppijoille hyvä käännös ennen kieliopin opettamista. Sekä Aschamia että Ratkea yhdistävät muun muassa heidän metodologiset näkemyksensä, joiden mukaan kielioppisääntöjä voidaan johtaa teksteistä. (Titone 1968, 10-12.)

Induktiivisen lähestymistavan edustajana voidaan pitää myös Henry Sweetiä, joka Gilmoren (2007, 97) mukaan oli yksi ensimmäisistä autenttisten materiaalien potentiaalin ymmärtävistä lingvisteistä. Sweet (1899, 178) mainitsee luonnollisten, idiomaattisten tekstien hyviksi puoliksi muun muassa sen, että ne tuovat esiin kielen jokaisen piirteen, kun taas keinotekoiset menetelmät saavat aikaan tiettyjen kieliopillisten rakenteiden ja sanaston elementtien alituisen kertaamisen jättäen täten lähes kokonaan pois muut, jopa tärkeämmät kielen ominaisuudet. Mishan (2005, 4) tulkitsee Sweetin tarkoittaneen induktiivisuudella nimenomaan sitä, että opettajien tulisi havainnollistaa kielioppia käyttämällä tarkoitukseen sopivia tekstejä, joita oppijat voisivat tutkia. Sweet (1899) esittää, että jokaisen tekstin tulisi muodostaa yhtenäinen kokonaisuus, jotta oppijalle syntyisi mahdollisimman paljon mielle yhtymiä kunkin sanan ja sen kontekstin välillä, sillä jokaisen yksittäisen sanan toistuminen samassa tekstissä vahvistaa oppijan ymmärrystä (Sweet 1899, 169). Sweetin argumentit autenttisten tekstien käytöstä ja niiden sovittamisesta oppijoiden taitoja vastaaviksi kuulostavat silminnähden moderneilta, sillä ne tunnustetaan yhä edelleen (Mishan 2005, 4-5).

1900-lukua hallitsivat monet materiaaleihin keskittyvät lähestymistavat, kuten esimerkiksi situationaalinen lähestymistapa (*the Situational Approach*) ja audiolinguaalinen metodi (*the Audiolingual Method*). Ne painottivat tarkasti strukturoituja materiaaleja sekä säädeltyjä luokkahuonekäytäntöjä. (Mishan 2005, 5.) Em. lähestymistavat kulminoituivat Howattin (1984, 267) näkemukseen ns. materiaalien palvonnasta, joka tarkoittaa, että lähestymistavan arvovalta oli materiaaleissa itsessään, ei opettajan niitä käyttämällä oppitunneilla (Gilmore 2007, 97; Mishan 2005, 5). Tämä voidaan nähdä lähtökohtana yhä

edelleen vallalla olevalle, oppikirjariippuvaiselle ja -painotteiselle vieraan kielen opetukselle (Mishan 2005, 5).

2.1.3 Humanistiset lähestymistavat

Humanististen lähestymistapojen, joita ovat muun muassa suggestopedia ja TPR-menetelmä (*Total Physical Response*), voidaan nähdä temaattisesti kuuluvan autenttisuuteen keskittyviin lähestymistapoihin (Mishan 2005, 6). Suggestopedian painottaessa musiikin käytön, luokkahuoneen sisustuksellisten elementtien ja opettajan autoritatiivisen käyttäytymisen merkitystä TPR-menetelmässä korostuu puheen ja toiminnan yhteensovittaminen, mikä tarkoittaa, että kieltä pyritään opettamaan fyysisen aktiviteetin kautta (Richards & Rodgers 2001, 73, 100). Mishan (2005) esittääkin humanististen lähestymistapojen nousseen esiin usein reaktiona mekaanisemmille opetusmetodeille. Yhteistä edellä mainituille lähestymistavoille on aivojen koko aistijärjestelmän hyödyntämisen painottaminen oppimiskokemuksen aikana. Yksi viimeisimmistä kielipedagogiikan suuntauksista, eli ns. oppijan autonomian tai itseohjautuvan oppimisen (*self-directed learning*) käsite kuuluu myös humanistisiin lähestymistapoihin oppijan individualismia korostavan ja kunnioittavan luonteensa takia. Viime vuosikymmenten aikana kiinnostus onkin asteittain siirtynyt yhä enemmän opettamisesta oppimiseen ja edelleen oppijaan. Painopisteen kulminoituminen 1990-luvulla entistä painokkaammin kielen oppimiseen sen opettamisen sijaan heijastaa käsityksiä oppijasta oppimisprosessin keskeisenä toimijana ja kontrolloijana. (Mishan 2005, 6-7.)

Kielenoppimisessa autonomia ja autenttisuus kuuluvat Mishanin (2005) mukaan kiinteästi yhteen: ideaalinen, efektiivinen, autonominen oppija hyödyntää opiskelussaan laajasti autenttisia lähteitä, joita voidaan parhaiten tutkia autonomisessa opiskeluympäristössä. Hän esittää McGarryyn (1995) viitaten, että autenttisiin teksteihin pohjautuvat aktiviteetit tukevat autonomiaa monin eri tavoin: ne edistävät sekä positiivista suhtautumista oppimiseen että usean eri taidon kehittymistä ja mahdollistavat oppijoiden itsenäisen työskentelyn. (Mishan 2005, 9.) Little (1997, 231) vastaavasti toteaa, että oppijoille, jotka ovat alusta alkaen olleet kosketuksissa autenttisiin teksteihin, kehittyä varmuus kohdekieleen heidän oivaltaessaan, ettei ymmärryksen tarvitse olla täydellistä tavoitteiden saavuttamiseksi. Nykykäsityksen mukaan oppijan autonomia voidaan Mishanin (2005)

mukaan kuitenkin ymmärtää yhä enenevässä määrin tietoteknisten, nykyään laajasti saatavilla olevien lähteiden hyödyntämisenä. Se laajentaa kommunikatiivisuuden käsitteen koskemaan myös tietokonevälitteistä viestintää. Sosiologisesta näkökulmasta autonomialla vastaavasti tarkoitetaan oppijan ja tiedontuottajan tasa-arvoista viestintää. (Mishan 2005, 10.) Käsittelen oppijan autonomiaa jäljempänä tarkemmin pohtiessani sen ja autenttisuuden välistä suhdetta (luku 4.1).

2.1.4 Yhteenveto

Katsaus autenttisuuden historiaan paljastaa monia yhtymäkohtia tämän päivän käsityksiin vieraiden kielten opettamisesta, opiskelusta ja oppimisesta. Jo varhaisimmissa konteksteissa vieraiden kielten osaamisella oli hyvin pragmaattiset ja arkielämän kielitaitoa painottavat tavoitteet. Vieras kieli opittiin autenttisisissa kielenkäyttöympäristöissä, aidossa kanssakäymisessä kohdekieltä puhuvien henkilöiden kanssa. Pääpaino oli viestinnässä itsessään, ei kieliopissa tai oppimistarkoitusta varten tehdyissä oppimateriaaleissa. Kyseinen lähestymistapa mukailee hyvin pitkälti nykyään vallalla olevan viestinnällisen kieltenopetuksen periaatetta, jonka mukaan viestinnällisen kieltenopetuksen luonnollisena tavoitteena on viestinnällinen kielitaito (Harjanne 2006, 74). Historiaan viitaten on myös perusteltua väittää, että muinaiset, vieraan maan ihmisiin ja tapoihin liittyvät kulttuuriset kokemukset kytkeytyvät ainakin osittain myös nykykäsitykseen siitä, miten ymmärrämme kielellisen ja kulttuurisen moninaisuuden osana kielikasvatusta (ks. POPS 2014). Historiasta kumpuavat, muun muassa sosiaalista kanssakäymistä ja ulkomailla matkustamista koskevat käsitykset vieraan kielen osaamisen hyödyistä ovat nekin varsin ajankohtaisia ja monilta osin oppijoiden opiskelumotivaatiota lisääviä tekijöitä.

Katsaus osoittaa myös, että autenttisia tekstejä on käytetty vieraiden kielten opettamisessa kautta historian. Huolimatta siitä, että 1900-lukua hallitsivat monet, tarkasti strukturoituihin ja täten keinotekoisiiin materiaaleihin keskittyvät lähestymistavat, Henry Sweetin yli sata vuotta sitten esittämät näkemykset autenttisten materiaalien käytön hyödyistä tunnustetaan yhä edelleen. Autenttisten, yhä useammin sähköisessä muodossa olevien tekstien rooli on merkittävä myös tuettaessa oppijan autonomiaa.

Mishanin (2005) mukaan epäselvät määritelmät autenttisen ja autenttisuuden käsitteistä sekä niiden soveltaminen kieltenoppimiseen ovat olleet kiistelyn aiheena useamman

vuosikymmenen ajan. Väittelyn kimmokkeena voidaan sanoa olleen viestinnällisen kieltenopetuksen maihinnousu, joka painotti viestintää kielen muotojen sijaan ja hylkäsi aiemmat, tiukasti rakenteelliset lähestymistavat. Viestinnällinen kieltenopetus tarjosi myös suuntaviivoja autenttisten, aitoa viestinnällistä tarkoitusta varten luotujen tekstien käytölle. (Mishan 2005, 1.)

Tämän luvun tavoitteena on ollut kuvata, miten autenttisuus näyttäytyy historian valossa ja tutkia sen mahdollisia yhtymäkohtia tämän päivän näkemyksiin autenttisuudesta vieraiden kielten opetuksessa, opiskelussa ja oppimisessa. Seuraavassa alaluvussa tutkin autenttisuuden varsin monisäikeisiä ja nykyaikaisempia määritelmiä pitäytyen tulkinnoissani kuitenkin yleisellä, varsin teoreettisella tasolla. Tutkimukseni painopisteen mukaisesti perehdyn ensisijaisesti vain sellaiseen autenttisuutta käsittelevään kirjallisuuteen, joka lähestyy aihetta koulumaailmasta käsin. Työni kannalta oleellisiin autenttisuuden ulottuvuuksiin perehdyn tarkasti luvussa 3.

2.2 Autenttisuuden monisäikeiset määritelmät koulumaailman silmin

Yksinkertaisimmillaan autenttisen voidaan sanoa tarkoittavan jotakin alkuperäistä, väärentämätöntä tai aitoa (Otavan uusi sivistyssanakirja 2005, 50). Newmanin ja Smithin (2016) mukaan autenttisuus voidaan laajimmillaan ymmärtää käsitteenä, joka pyrkii tavoittamaan totuuden tai toteennäytön dimensioid. Vallitsevassa kirjallisuudessa näyttäisi olevan vallalla yleinen konsensus, jonka mukaan autenttisuus viittaa sen todentamiseen, onko jokin itsenäinen kokonaisuus sitä, mitä sen oletetaan olevan ja millä laajuudella se sitä on. Käsitteen moninaisten käyttötapojen sekä sen laajan määritelmän takia on kuitenkin tavallista, että ihmiset voivat samaa asiaa arvioidessaan käyttää hyvinkin erilaisia kriteerejä evaluoida autenttisuutta. (Newman & Smith 2016, 610.) Kaikkonen (2004) ehdottaa, että autenttisen merkitystä voidaan tarkastella myös vastakohtien kautta: jos jokin on autenttista, se ei voi olla epäautenttista. Aidon vastakohta on siis jotakin keinotekoista tai välillistä. Opetuksen näkökulmasta epäautenttiseksi voidaan luokitella kaikki sellainen, jota on jollakin tavalla muokattu tai käsitelty opetusta varten. Antiikin kreikan sana *authentēs* tarkoittaa alkuunpanijaa ja tekijää: autenttisuuden on täten saanut aikaan jonkin uuden alullepanija, jonkin tekijä. Opiskelussa autenttisuudella viitataan siis oppijälähtöisyyteen ja opiskelutilanteen ja oppimisen merkityksellisuuteen.

(Kaikkonen 2004, 173.) Bärlund (2010) puolestaan liittää autenttisuuden oppijan kokemuksiin ja näkee sen yhtenä kokemuksellisen oppimisen ominaisuutena.

Edellä kuvatut, oppijan toimijuutta ja hänen kokemuksiaan painottavat käsitykset autenttisuudesta eroavat täten huomattavasti sen perinteisemmästä määrittelystä, jolla van Lierin (1996, 13) mukaan yleensä viitataan kieltenopiskelussa käytettäviin teksteihin ja niiden autenttisuuteen. Kieltenopetuksessa autenttisuus on perinteisesti yhdistetty siihen, missä määrin opetusmateriaaleissa olevat tekstit sisältävät aitoa ja alkuperäistä kielenkäyttöä tai siihen, kuinka paljon niitä on muokattu tai tuotettu havainnollistamaan esimerkiksi jotakin kielen rakenteen, sanaston tai viestintätilanteen piirrettä (Kohonen 2009, 20). Autenttisuutta pidettiin luokkahuoneessa alun perin vain käytettävän tekstin ominaisuutena. Myöhemmin on kuitenkin oivallettu, että opetus-/opiskelutilanteessa tärkeää ei ole vain alkuperäisten tekstien käyttö, vaan oppijoita tulee myös tukea käyttämään kieltä aidoissa konteksteissa. (Joy 2011, 10.)

Tuoreemmassa tutkimuskirjallisuudessa autenttisuutta luonnehtivat opiskelun keskittyminen oppijoita kiinnostaviin tehtäviin, oppijoiden sitoutuminen tutkimiseen, monitieteisyys, opiskelun läheinen yhteys luokkahuoneen ulkopuoliseen elämään, oppijoiden mahdollisuudet sosiaaliseen vuorovaikutukseen, sekä oppijoiden sitoutuminen monitahoisiin, ajattelutaitojen kehittymistä tukeviin tehtäviin. Tunnusomaista autenttiselle opiskelulle on myös oppijoiden itsensä valmistama tuotos, joka voidaan jakaa luokkahuoneen ulkopuolisen kuulija- tai lukijakunnan kanssa, sekä oppijavetoinen opiskelu, jota opettajat, vanhemmat ja ulkopuoliset asiantuntijat avustavat. (Mims 2003.) Oleellista on kuitenkin huomioida, aivan kuten Nikitina (2011, 35) esittää, ettei opiskelukokemuksen tarvitse sisältää jokaista mainittua ominaisuutta ollakseen autenttinen.

Autenttisuudesta on 2000-luvulla tullut muotitermi. Sitä käytetään usein kuitenkin määrittelemättä sen käsisisältöä, tai olettamalla se yleisesti tunnetuksi. (Bärlund 2010.) Kielten opetuksessa autenttisuutta on myös Pinnerin (2014) mukaan pidetty tärkeänä vuosikymmenien ajan. Huolimatta käsitteen pitkästä historiasta ja mittavasta roolista kirjallisuudessa, se herättää yhä edelleen paljon kiistaa ja väittelyä. Pinner esittää Widdowsonin (1978) näkemyksiin viitaten, että debattia on käyty jopa siitä, onko autenttisuus kieltenluokassa ylipäättään mahdollista. Voimakkaista äänenpainoista ja eriävistä mielipiteistä huolimatta tutkijat ja opettajat ovat kuitenkin yhtä mieltä siitä, että

autenttisuus on jotakin hyödyllistä ja täten haluttu piirre luokkahuoneessa, joskin Pinner väittää sen mahdollisesti johtuvan käsitteelle annetuista oheismerkityksistä tai sen luomista mielleyhtymistä. Voidaan myös todeta, että autenttinen koetaan tavanomaisissa tilanteissa selvästi ei-autenttista haluttavampana ominaisuutena. (Pinner 2014, 23.) Edellä olevaa käsitystä tukee Bärlundin (2010), Mollin (1997, 165) ja Rüschoffin (1999, 54) näkemyksiin pohjaama väite, jonka mukaan voidaan puhua jopa autenttisuuden ihannoinnista.

Myös Gilmore (2007, 98; 2011, 813) toteaa autenttisuuden olevan käsitteenä äärimmäisen vaikeasti määriteltävissä. Hänen kirjallisuudesta löytämiensä tulkintojen mukaan autenttisuudesta on identifioitavissa ainakin kahdeksan toisiinsa liittyvää määritelmää (ks. taulukko 1):

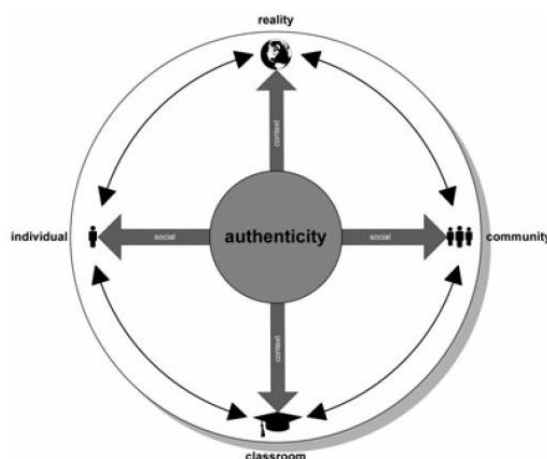
Taulukko 1: Gilmoren (2007, 98) kahdeksan toisiinsa liittyvää autenttisuuden määritelmää osittain Pinnerin (2014, 24) mukaan tulkittuina.

1. Natiivius	Natiivien tietyssä kieliyhteisössä natiiveille tuottama kieli.
2. Aitous	Aidon puhujan/kirjoittajan aidolle yleisölle tuottama kieli, joka ilmaisee aidon sanoman.
3. Minuus	Vastaanottajan tekstille antamat ominaisuudet, joita ei nähdä tekstiin luontaisesti kuuluvina, vaan jotka ovat lukijan/kuulijan tulkinnoista syntyviä.
4. Luokkahuone	Oppijoiden ja opettajien välinen vuorovaikutus sitoutumisen henkilökohtaisena prosessina.
5. Tehtävä	Valittujen tehtävien tyypit.
6. Sosiaalisuus	Luokkahuoneen sosiaaliset olosuhteet.
7. Arviointi	Kielitestien validiteetin ja luokkahuoneen ulkopuolisen elämän kielenkäytön yhteys.
8. Kulttuuri	Kyky käyttäytyä tai ajatella kuten kohdekielen edustajat ollakseen heidän silmissään arvostettu ja kieliryhmään kelpaava.

Ylläolevien määritelmien mukaan autenttisuudella voidaan siis viitata tekstiin itseensä, osanottajiin, sosiaaliseen tai kulttuuriseen tilanteeseen, viestinnällisiin tarkoituksiin tai edellä mainittujen yhdistelmiin. Määritelmien monitulkintaisuudesta johtuen Gilmore pohtiikin, tulisiko koko termi hylätä, koska se on liian epäselvä ollakseen käyttökelpoinen. (Gilmore 2007, 98.) Myös Widdowson (1990, 46) huomauttaa autenttisuus-käsitteen yleistämisen johtavan käytännössä sen käyttökelvottomuuteen. Hän ehdottaakin, että käsitteellä viitattaisiin mieluummin käyttäjän normaaliin viestinnälliseen lopputulokseen tähtävään kielelliseen toimintaan kuin oppijan kielelliseen käyttäytymiseen. Breen (1985, 61) puolestaan esitti jo vuosikymmeniä sitten oman näkemyksensä autenttisuuden

monisärmäisyydestä hänen liittäessään sen syötteenä käytettäviin teksteihin, oppijan teksteistä tekemiin tulkintoihin, kielenoppimista edistäviin tehtäviin, sekä luokkahuoneen sosiaalsiin olosuhteisiin. Näistä jokaisella, eli sisällöllä, oppijalla, opiskelulla/oppimisella sekä luokkahuoneella on Breenin mukaan omat, autenttisuutta määrittävät kriteerinsä. van Lear (1996, 126) toteaa tällaisten autenttisuuden eri määritelmien olevan potentiaalista maaperää synnyttämään ristiriitoja niiden välille.

Yritykset määritellä autenttisuus ovat monimutkaistaneet ja laajentaneet käsitteen alaa ja johtaneet sen tyypittelyyn eri näkökulmista (Joy 2011, 10). Hedelmällisempää olisi nähdä autenttisuuden erilaiset näkökulmat jatkumona kuten Pinner (2014) ehdottaa tukeutuen Hungin ja Chenin (2007) argumentteihin. Tällä hän tarkoittaa, että autenttisuus on osittain sosiaalisesti rakentunut yhteinen kokemus ja osittain pätevyyden tunne, joka kumpuaa yksilöstä itsestään opettamis- ja oppimistilanteessa. Sen sijaan, että pitäisi autenttisuutta kahden eri ääripään harmaana alueena, sitä tulisi tarkastella sekä sosiaalisen että kontekstuaalisen ulottuvuuden sisältämänä jatkumona (ks. kuvio 1). Lisäksi Pinner toteaa Wittgensteiniin (1953) tukeutuen, ettei jatkumon ole tarkoitus olla lineaarinen, vaan se on pikemminkin suunniteltu kuvaamaan ympäristöä, jossa yhden akselin asema ei estä toisen olemassaoloa. (Pinner 2014.)



Kuvio 1: Autenttisuuden jatkumo (Pinner 2014, 26).

Kuvion vaaka-akseli edustaa Pinnerin (2014) mukaan autenttisuuden sosiaalista ulottuvuutta, jonka toisessa päässä on oppija/yksilö ja hänen tarpeensa, kielelliset kykynsä sekä motivaationsa oppia ja toisessa päässä yhteisö, jossa kohdekieltä käytetään. Viimeksi mainittua edustaa esimerkiksi ruotsin kielen tapauksessa Ruotsi, jossa ruotsia puhutaan äidinkielenä. Se voi tarkoittaa myös pohjoismaista yhteisöä, jossa ruotsia käytetään viestinnän välineenä monikielisissä konteksteissa tai jopa työpaikkaa, jossa

ruotsin kieltä tarvitaan kollegiaalisissa vuorovaikutustilanteissa. Pystyakseli kuvaa kielenkäytön konteksteja, joista luokkahuone ja sen ulkopuolinen maailma ovat kielenoppimisen kannalta oleelliset. Riippumatta graafisen esityksen lineaarisesta tavasta kuvata eri ulottuvuudet, on kuitenkin syytä korostaa niiden yhteenkuuluvuutta ja mahdollista päällekkäisyyttä. Näin oppijoille annetaan päätäntävaltaa määritellä itse, kuinka autenttista esimerkiksi jokin kielenkäyttötilanne on. Autenttisuudesta tulee täten yksilöllisesti validoitu ja sosiaalisesti soviteltu käsite. (Pinner 2014, 25-26.)

Myös Kenkmann (2011) toteaa autenttisuuden olevan käsitteenä vaikeasti määriteltävissä tai mitattavissa. Tämän takia on objektiivisesti vaikea havaita, milloin oppijoista tai opettajasta tulee autenttisia. Autenttisuuden vaikutus tilaan tuottaa ennakkoluulottomuutta yksilöiden sopeutua ja reagoida ympäristöönsä omalla tavallaan. Autenttisuuden puute voi vastaavasti johtaa muutosten vastustamiseen sekä vakaan, turvallisuutta ja mukavuutta tarjoavan ympäristön suosimiseen. Tila vaikuttaa sekä valtasuhteisiin että osanottajien autenttisuuteen. Mikäli valta, tila ja autenttisuus liittyvät toisiinsa, kuten Kenkmann esittää, on oleellista lyhyesti myös selvittää vallan ja autenttisuuden keskinäistä vuorovaikutusta. Mikäli valta ymmärretään sen perinteisemmällä tavalla, eli ominaisuutena, jota jollakin on tietty määrä, on todennäköistä, että valta on esteenä osanottajien autenttisille kokemuksille. Vallan ymmärtäminen edellä kuvatulla tavalla johtaa sovittuihin sääntöihin ja valtarakenteisiin, jotka esimerkiksi estävät yksilölliset mahdollisuudet. Kuten Kenkmann on Foucaultin hengessä kuitenkin todennut, vallan voi myös ymmärtää kaikkialla läsnä olevana, monivivahteisena ja luovana voimana, joka muovaa yhdessä olemistamme. Vallan ymmärtäminen alinomaa virtaavana ja muuttuvana tekee suhteiden pohtimisesta helpompaa. Tavat, joilla valta kiertää osanottajien välillä voivat täten sekä tukahduttaa että rohkaista osanottajien autenttista sitoutumista. (Kenkmann 2011, 280, 291.)

Myös van Lier (1996) lähestyy autenttisuutta sen perinteisestä määritelmästä poiketen ottaen lähtökohdakseen autenttisen eksistentialistisen määritelmän. Toiminta on autenttista, kun se toteuttaa vapaata valintaa ja ilmaisee, mitä henkilö aidosti tuntee tai mihin hän uskoo. Autenttinen toiminta on itsessään motivoitua, kun taas ei-autenttinen toiminta pohjautuu yleensä ulkoisiin syihin. Autenttisuus tässä kaikenkattavassa merkityksessään liittyy van Lierin mukaan läheisesti sekä tietoisuuteen että autonomiaan. Tällä hän tarkoittaa, että autenttisuus on sekä niiden tulos että lähde: henkilöstä tulee autenttinen, kun hän tietää mitä tekee ja kun hän on vastuussa omasta tekemisestään. van Lier esittääkin, että perinteisen materiaaleja ja tehtäviä painottavan käsityksen sijaan

autenttisuus tulisi nähdä sitoutumisprosessina opiskelu- ja oppimistilanteessa. Prosessiin vaikuttavat sekä osallistuvien henkilöiden ominaispiirteet että tilanteen itsensä herättämä sitoutuminen. Täten autenttisuus liittyy siihen, keitä opettajat ja oppijat ovat ja mitä he tekevät ollessaan keskinäisessä vuorovaikutuksessa, kun päämääränä on oppiminen. Luokkahuoneessa autenttisuus liittyy muun muassa itsensä toteuttamisen prosesseihin, luontaiseen motivaatioon sekä kunnioitukseen ja korkeaan moraaliin ihmissuhteissa. (van Lier 1996, 13, 125, 133-134.)

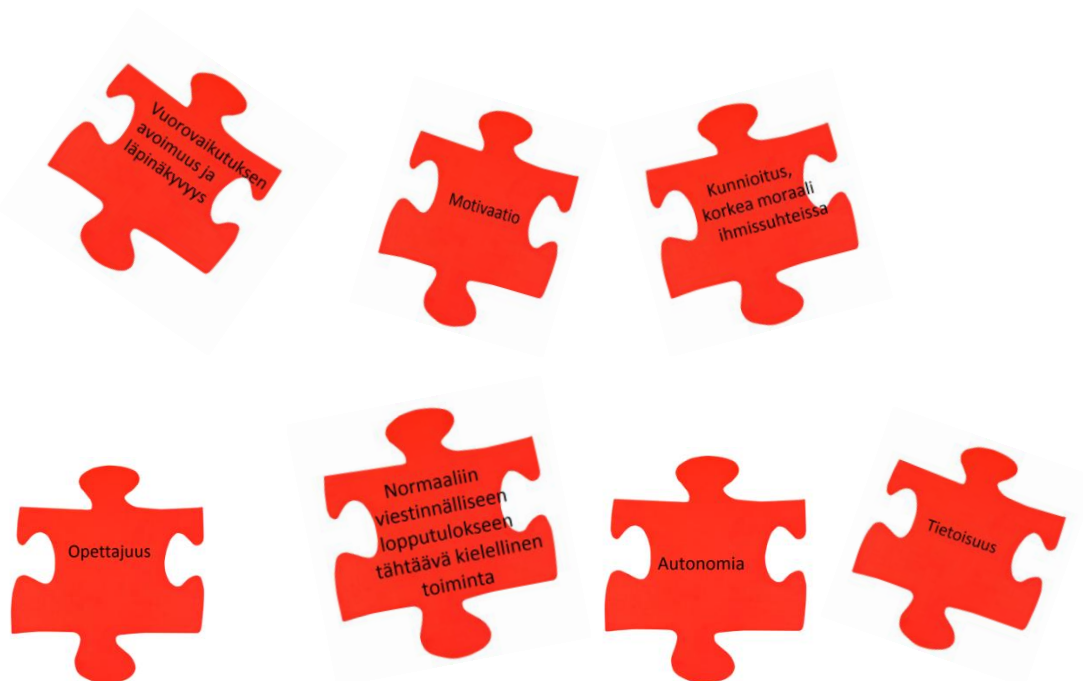
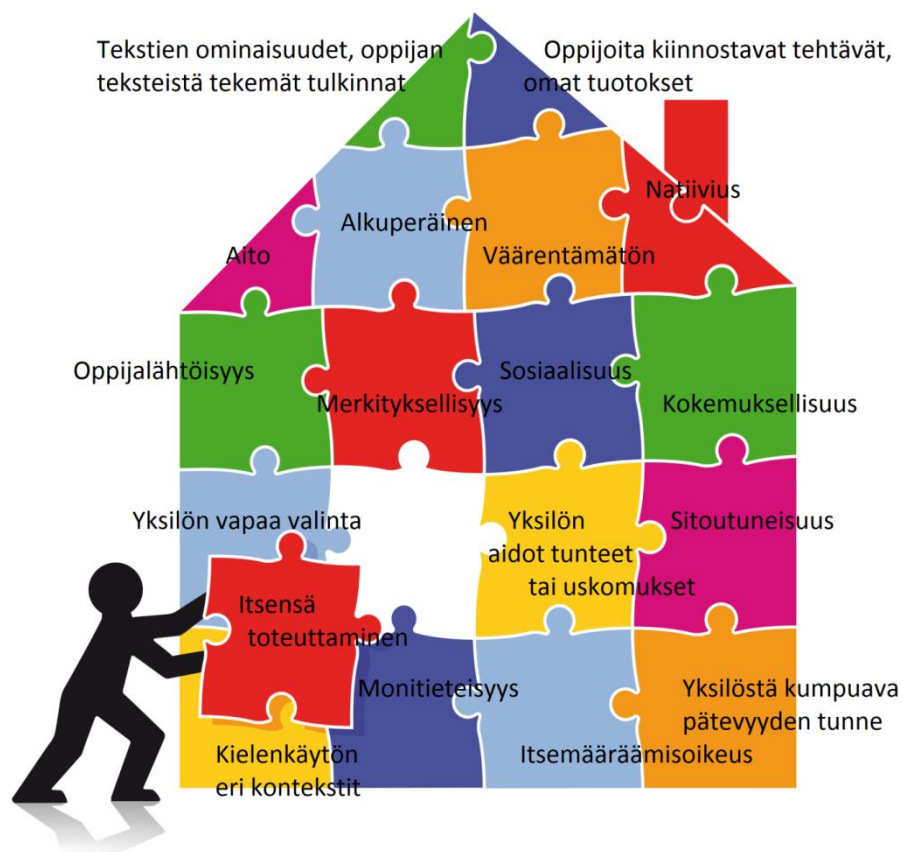
Autenttisuus tällä tavoin käsitettynä ei van Lierin (1996) mukaan liity millään tavoin luokkahuoneeseen tuotujen kielellisten materiaalien alkuperään tai niihin liittyviin tehtäviin tai harjoituksiin, vaan yksilön itsemääräämisoikeuteen opetustilanteessa, sitoutumisesta ymmärrykseen ja päämääriin sekä avoimuuteen ja läpinäkyvyyteen vuorovaikutuksessa. Tällainen autenttisuus ei ole annettua, vaan se pitää hankkia. Tällä van Lier tarkoittaa, ettei autenttisuutta tuoda luokkahuoneeseen materiaalien tai tuntisuunnitelmien avulla, vaan autenttisuus on päämäärä, jota kohti opettajan ja oppijoiden tulee tietoisesti ja alinomaa työskennellä. Pohjimmiltaan autenttisuus on siis tilanteeseen osallistuvien henkilökohtainen sitoutumisprosessi. Opettajan autenttisuus saattaa myös stimuloida autenttisuuden tunnetta oppijoissa. (van Lier 1996.) Klassinen esimerkki autenttisesta opettajasta on innostusta herättävä, kutsumustyötä tekevä henkilö. Mikäli opettaja ei ole kiinnostunut opettamastaan asiasta, hän ei todennäköisesti voi välittää innostuneisuutta myöskään oppijoille. (Järvilehto 2014.)

2.3 Yhteenveto

Autenttisuuden määrittely on haasteellista, koska käsitettä on käytetty laajasti ja monitulkintaisesti. Osa tutkijoista ymmärtää autenttisuuden varsin kapea-alaisesti liittäen sen yksinomaan opetuksessa käytettäviin materiaaleihin, kun taas joidenkin mielestä se kytkeytyy ensisijaisesti oppijälähtöisyyteen, opiskelutilanteen ja oppimisen merkityksellisyyteen sekä oppijoiden kokemuksiin. Samaa henkeä korostavat ajatukset, joiden mukaan autenttinen toiminta pohjautuu yksilön vapaaseen valintaan ja siihen, mitä hän aidosti tuntee tai mihin hän uskoo. Puhutaan muun muassa itsensä toteuttamisen prosesseista, luontaisesta motivaatiosta sekä kunnioituksesta ja korkeasta moraalista ihmissuhteissa.

Keskustelua ovat luonnehtineet myös väitteet autenttisuus-käsitteen epäselvästä tai määrittelemättömästä käytöstä. Toisinaan autenttisuutta on jopa ihannoitu. On myös epäilty, onko autenttisuus ylipäättään mahdollista luokkahuoneen kaltaisissa konteksteissa. Osa tutkijoista on turhautunut käsitteen käyttökelvottomuuteen ja ehdottanut siitä luopumista. Näkemyseroja on pyritty ratkaisemaan yhdistämällä autenttisuutta edistävät useat erilaiset näkökulmat. Näihin sisältyy oppijan oma päätäntävalta määritellä oman kokemuksensa autenttisuus. Tässä autentikaatioprosessissa on ratkaisevaa oppijan henkilökohtainen sitoutuminen ja opettajan rooli sen edistäjänä.

Tämän luvun tavoitteena on ollut perehtyä autenttisuudesta käytävään ajantasaiseen keskusteluun ja kartoittaa mahdollisuuksia määritellä autenttisuus yksiselitteisesti. Kuten edellä on tullut ilmi, autenttisuus on varsin monitulkintainen ja ristiriitaisuutta herättävä käsite. Kuviossa 2 esitetään palapelin muodossa tämän luvun keskeisimmät autenttisuuden määritelmät sekä kontekstit ja käsitteet, joihin se yleensä liitetään:



Kuvio 2: Autenttisuuden eri määritelmiä sekä kontekstit ja käsitteet, joihin se tyypillisesti liitetään (kuviossa käytetyt mallipohjat otettu os. <https://www.dreamstime.com/>).

3 Autenttisuuden ulottuvuuksia nykyäsityksen mukaan

Autenttisuutta voidaan lähestyä ja tutkia monesta eri suunnasta (ks. esim. Joy 2011). Vieraan kielen opetuksen yhteydessä se liitetään usein kielenkäyttöön, materiaaleihin, opiskeluympäristöön, oppijaan tai tehtäviin. Yhä enenevässä määrin autenttisuudesta keskustellaan myös oppijan arviointiin ja testaamiseen liittyen (ks. esim. Ataç 2012; Gan 2012). Autenttisuuden analysointi puhtaasti luokittain, ilman kytköksiä sen muihin ulottuvuuksiin on kuitenkin lähes mahdotonta, sillä aivan kuten Guariento ja Morley (2001) toteavat luokkahuoneen ulkopuoliseen viestintään viitaten, kielen syöte ja tuotos ovat tällaisessa kommunikaatioprosessissa yleensä toisiinsa integroituneita. Tämä on tunnistettu myös kieltenopetuksen saralla, jossa esimerkiksi tekstejä käytetään uuden kielen esittelyn ja reseptiivisen kompetenssin kehittämisen ohella usein kimmokkeena tehtävälle. Myös tekstiin liittyvillä, edeltävillä tehtävillä on usein tärkeä rooli ennen kuin työskentely varsinaisen tekstin parissa alkaa. (Guariento & Morley 2001, 352.)

Perehdyn tässä luvussa toistaiseksi vähälle huomiolle jääneisiin autenttisuuden ulottuvuuksiin (luvut 3.1-3.3). Oppijan autenttisuutta olen käsitellyt luvussa 2.2 viitaten muun muassa van Lierin ja Kaikkosen näkemyksiin, jotka korostavat oppijalähtöisyyttä, kokemuksellisuutta, luontaista motivaatiota, itsensä toteuttamista sekä oppijan sitoutumista opetus- ja opiskelutilanteeseen. Edellä oleviin Guarienton ja Morleyn väitteisiin tukeutuen käsittelen autenttisuuden eri ulottuvuuksia tulevissa alaluvuissa osin limittäin. En esimerkiksi tarkastele oppimisympäristöä omana autenttisuuden tyyppinään, vaan liitän sen muihin autenttisuuden ulottuvuuksiin siltä osin kuin katson sen sopivan asiayhteyteen.

3.1 Kielen käytön ja sen käyttäjien autenttisuus

Autenttisuus liitetään usein kielenkäyttöön. Käsitteellä voidaan tällöin viitata esimerkiksi luokkahuoneessa tai arkitilanteissa käytettävään kieleen, tai opettajien ja oppijoiden kielenkäyttöön. Tässä yhteydessä esiin nousevat usein myös kysymykset natiiviuudesta ja ei-natiiviuudesta. Näistä keskustelen seuraavaksi.

Kielenkäyttö luokkahuoneessa ja sen ulkopuolella

Widdowsonin (1996, 67) mukaan englannin kielen opetuksessa on jo pitkään kannatettu ajatusta, jonka mukaan luokkahuoneessa tuotettavan kielen tulisi olla mahdollisimman autenttista edustaakseen syntyperäisten kielenkäyttäjien todellisuutta. Näkemys juontaa hänen mukaansa viestinnällisestä orientaatiosta kielten opettamiseen. Myös Creese, Blackledge & Takhi (2014, 938-939) liittävät natiivipuhujan autenttisuuden sekä hänen käyttämänsä kielen viestinnälliseen kieltenopetukseen ja toteavat niiden olevan yksi kyseisen lähestymistavan kulmakivistä. Heidän mukaansa kieltenopetuksessa on aina pohdittu autenttisen kielenkäytön kriteerejä. Useimmiten ne on yhdistetty syntyperäisten kielenkäyttäjien arjessa käyttämään kieleen (Tan 2005, 128).

Luokkahuoneessa käytettävän kielen sanotaan van Lierin (1996) mukaan kalskahtavan luokkahuonekielille. Tätä pidetään usein osoituksena kieltentuntien keinotekoisuudesta ja käytetään selityksenä epäonnistuneelle opetukselle. Kun väitetään, että luokkahuonekieli on luonnotonta, sillä käytännössä tarkoitetaan, että se eroaa muualla käytettävästä kielestä. Tämä taas vihjaa, että kielenkäyttö olisi luonnollista kaikkialla muualla paitsi luokkahuoneessa. Tullakseen luonnollisemmaksi, luokkahuoneen tulisi siis pyrkiä pois luokkahuonemaisuudesta. Myös luokkahuoneessa olevien ihmisten täytyisi näin ollen käyttää kieltä siten kuin he olisivat jossakin muualla. Autenttisuuden näkökulmasta tämä tarkoittaa, että luokkahuoneen täytyisi luokkahuoneena muuttua ei-autenttiseksi. Tämän paradoksin purkamiseksi tärkeään rooliin nousevat näkemykset autenttisuudesta ja siitä, miten se ymmärretään kieltenopettamisen kontekstissa. Tällöin korostuvat muun muassa kysymykset käytettävistä materiaaleista tai siitä, minkälaista kieltä luokkahuoneessa käytetään. (van Lier 1996, 123.)

Myös Littlewood (1981) lähestyy samaa problematiikkaa esittäessään, että luokkahuonetta kutsutaan usein luonnottomaksi ympäristöksi vieraan kielen oppimiselle ja käyttämiselle. Väite luokkahuoneissa käytettävän kielimuodon keinotekoisuudesta on eittämättä tosi, kun ajatellaan aitoja arkitilanteita, joihin oppijoita opetuksella valmistetaan. On kuitenkin muistettava, että luokkahuone itsessään on myös aito sosiaalinen konteksti, jossa opettaja ja oppijat toimivat keskenään aidossa suhteessa. Vaikka luokkahuoneessa tehty harjoitukset eivät aina täydellisesti mukailisikaan luokkahuoneen ulkopuolista elämää, ne sisältävät kuitenkin elementtejä, muun muassa sellaisia kielen muotoja ja

kommunikatiivisia toimintoja, jotka oppija voi niiden luovan käytön hallitessaan siirtää myös muihin konteksteihin. (Littlewood 1981, 44.)

Giannikaksen (2011) mukaan tutkijoita hiertävät erimielisyydet siitä, missä määrin kieltenluokissa voidaan käyttää oppijoiden omaa äidinkieltä. Hän esittää vieraan kielen käytön olleen tutkimissaan kouluissa monin paikoin hyvin rajoittunutta ja keskittyneen sanaston ja kieliopin painottamiseen. Kouluissa, joissa vierasta kieltä käytettiin paljon, kielenkäyttö oli hyvin kontrolloitua eikä tasoltaan aina vastannut oppijoiden osaamista. (Giannikas 2011.) Myös Park ja Manning (2012) selvittivät tiimi-opetusta käsittelevässä tutkimuksessaan äidinkielen ja vieraan kielen käytön laajuutta kolmessa korealaisessa alakoulussa. He esittävät opettajan syntyperäisyyden vaikuttaneen ratkaisevasti vieraan kielen käytön määrään. Tällä he viittaavat muun muassa siihen, että ei-natiivin opettajan ollessa päävastuussa opettamisesta oppilaat menettivät monia mahdollisuuksia kuulla ja käyttää vierasta kieltä. Heidän tutkimustuloksensa osoittavat myös oppilaiden äidinkielen käytön olleen monin paikoin tarpeetonta.

Ihmisellä on Van Lierin (1996) mukaan puhuessaan tiettyjä tapoja ilmaista tarkoitusperiään. Sanoman sisältö voi periaatteessa tarkoittaa monia eri asioita. Puhujan on täten mahdollisesti autettava kuulijaa ymmärtämään, mitä hän puheellaan kulloinkin tarkoittaa. Puhuessaan esimerkiksi vieraan kielen oppijalle, keskustelukumppani usein sovittaa käyttämänsä kielen oppijan taitoja vastaavaksi. Vieraan kielen opettajien oletetaan ymmärtävän oppijoidensa haasteita ja osaavan täten mukauttaa käyttämänsä kieli vastaamaan oppijoidensa puutteellista kielitaitoa. Vaikka luokkahuonekieli voidaan ymmärtää kyseiseen tilaan soveltuvana, autenttisena viestinnän muotona, se ei kuitenkaan edusta sitä kieltä, jota syntyperäinen henkilö käyttää arjessaan. Mukauttamalla käyttämänsä kieltä tai jopa minimoimalla sen käyttöä, opettaja rajaa oppijoidensa mahdollisuuksia kohdata kieli sellaisena kuin natiivit sitä käyttävät. van Lier näkee välttämättömänä, että oppijat altistetaan kuitenkin myös tällaiselle autenttiselle, eri konteksteissa käytettävälle kielelle. Tätä esittäessään hän myös pohtii, johtaako tämä luokkahuoneen ja sen ulkopuolisen elämän autenttisuuden erotteluun. Jotta tämä on vältettävissä, van Lier palaa autentikaation käsitteeseen. Tällä hän tarkoittaa, että oppijat voivat autenttisessa kieliluokassa tehdä niin opettajan mukauttaman puheen kuin luokkahuoneen ulkopuolelta otetut kielenkäyttöesimerkitkin itselleen merkityksellisiksi. (van Lier 1996, 128-131.)

Opettajien ja oppijoiden kielellisten ja kulttuuristen taustojen merkitys kielenkäytölle

Kuten edellä on tullut ilmi, autenttinen kieli yhdistetään usein syntyperäisten arjessa käyttämään kieleen. Clark ja Paran (2007, 408) kuitenkin toteavat esimerkiksi syntyperäisen ja ei-syntyperäisen englanninkielen puhujan käsitteiden määrittelyn olevan vaikeaa johtuen osittain siitä, että kielellä itsellään on monia eri variaatioita. Vaikka moni pitää kyseisiä käsitteitä liian pelkistettyinä tai harhaanjohtavina, Holliday (2006, 385) kuitenkin näkee niiden olevan yleisesti hyväksyttyjä englannin kielen opetuksen kontekstissa.

On myös esitetty väitteitä, joiden mukaan opetettaessa oikeaa, kontekstiin soveltuvaa englantia, opettajan tulee käsitellä kieltä siten kuin syntyperäiset puhujat sitä vuorovaikutustilanteissa käyttävät. Tämä tarkoittaa, että autenttisuus on riippuvainen syntyperäisen kielenkäyttäjän auktoriteettiasemasta. (Widdowson 1996, 67.) Syntyperäisellä henkilöllä on yhä edelleen, ainakin englannin kielen opettamisen osalta, etuoikeutettu asema hänen edustaessaan sekä mallipuhujaa että ideaalista opettajaa. Einnatiiveilla opettajilla nähdään sitä vastoin usein olevan syntyperäistä kollegaansa aliarvoisempi asema, mikä näkyy muun muassa diskriminaationa työnhakutilanteissa. (Clark & Paran 2007, 407.) Myös Creese ym. (2014, 938) toteavat autenttisen, syntyperäisen kielenkäyttäjän pitävän kielenopetuksessa yhä edelleen pintansa. Natiivius nähdään heidän mukaansa mallina, normina ja tavoitteena opetettaessa vieraita kieliä. Richards (2006) puhuu syntyperäisen henkilön kielenkäytön myytistä ja esittää usein oletettavan, että kielenopiskelun tavoitteena on natiiviuutta muistuttavien taitojen hankkiminen, vaikka suurimmalle osalle oppijoista se ei edes ole tarkoituksenmukaista. Oppijan kieltä arvioidaan usein sen mukaan, kuinka läheisesti se kytkeytyy syntyperäisen kielenkäyttäjän normeihin. (Richards 2006, 21.) Widdowson (1996, 67) taas toteaa korpustutkimusten mahdollistavan aikaisemmin tuntemattoman, autenttista kielenkäyttöä koskevan faktatiedon saatavuuden.

Tan (2005) suhtautuu varsin kriittisesti korpustutkimuksiin ja niiden pohjalta tehtyihin päätelmiin, joiden mukaan oppijoiden kielenkäyttöä koskeva data olisi osoitus oppijoiden monin paikoin virheellisestä vieraan kielen käytöstä. Tällaiset väittämät antavat vaikutelman, että oppijoiden kieli on virheellistä ja puutteellista. Tällä viitataan oppijoiden käyttämän kielen luonnottomuuteen ja siihen, ettei se osoita syntyperäiselle kielenkäyttäjälle ominaista kielellistä käyttäytymistä. Monissa aiheita selvittäneissä

tutkimuksissa käytetään alinomaa sellaisia käsitteitä kuin liiakäyttö (*overuse*), alikäyttö (*underuse*) ja väärinkäyttö (*misuse*) viittaamaan virheisiin, joiden tutkijat tulkitsevat havainnollistavan ei-syntyperäisyyttä, epäluonnollisuutta, poikkeavuuksia tai ongelmia oppijan puhutussa tai kirjoitetussa kielenkäytössä. Tutkimuksissa on kuitenkin vain vähän otettu huomioon, miten oppijoiden paikallisissa konteksteissa ilmenevät sosiaaliset ja kulttuuriset käytänteet voivat vaikuttaa heidän tapaansa käyttää englantia. Tällaiset käytänteet ovat kuitenkin tärkeitä tekijöitä arvioitaessa, pitääkö oppijoiden ”outo” kielenkäyttö luokitella virheelliseksi, ei-autenttiseksi kohdekieliseksi käyttäytymiseksi vai heijastaako se heidän sosiaalisista ja kulttuurista identiteettiään. Selvitettäessä tutkijoiden väitteidensä pohjana käyttämiä autenttisuuden kriteerejä ilmenee, että ne perustuvat hyvin pitkälti imperialistisiin oletuksiin englannin kielen omistajuudesta eikä niinkään kyseisen kielen nykyiseen rooliin lingua francana. Tan ehdottaakin, että korpusta käytettäessä sitä tulisi tutkia ymmärtämällä autenttinen perusmerkityksessään. Autenttisella kielenkäytöllä tulisi täten viitata siihen kielenkäyttöön, jolla voidaan ilmaista myös ei-syntyperäisten kielenkäyttöyhteisöjen sosiaalisia ja kulttuurisia аспектеja. Ilmaisut, joita syntyperäiset, vieraskielisissä maissa työskentelevät englannin kielen opettajat pitävät kielivirheinä, eivät välttämättä ole virheitä, vaan esimerkkejä oppijoiden autenttisesta ja aidosta kielenkäytöstä, joka juontaa heidän sosiaalisesta ja kulttuurisesta viitekehyksestään. (Tan 2005.)

Tässä yhteydessä on syytä pohtia Widdowsonin (1996) ajatuksia autenttisuudesta ja autonomiasta. Autenttisuuden painottaessa opiskelun tavoitteita, autonomia antaa etusijan oppimisprosessille. Mikäli opiskelun tavoitteena on esimerkiksi aito viestinnällinen käyttäytyminen, sitä tulee opettaa oppijoille. Autonomian kannalta oleellista taas ovat oppijoiden omat kokemukset sekä heidän omaehtoinen sitoutumisensa. Heitä tulee myös tukea käyttämään kieltä omine persoonallisuuksineen ja tarkoituksineen. Oleellista on myös yhteisten ongelmanratkaisutehtävien parissa työskenteleminen ja tätä kautta tarkoituksen löytäminen opiskelulle. Autenttisuuden ja autonomian käsitteitä on vaikea sovittaa yhteen, koska ne painottavat eri todellisuuksia. Autenttisuus liittyy syntyperäisen henkilön kielenkäyttöön omassa kieliyhteisössään. Kieli, joka on aitoa syntyperäisille puhujille, ei ole sitä kielen oppijoille, joilla ei ole sellaista kontekstuaalisten olosuhteiden edellyttämää tietoa, joka antaisi heille mahdollisuuden autentikoida kieli syntyperäisten kielenkäyttäjien tavoin. Luokkahuoneessa tapahtuvan toiminnan tulisi rakentua oppijoille itselleen merkityksellisiin, heidän omasta äidinkielestään ja kulttuuristaan kumpuaviin kokemuksiin. Opettajat, jotka tulevat samasta yhteisöstä kuin oppijansa, jakavat tämän

kokemuksen ja ovat täten luonnollisesti paremmassa asemassa rakentamaan relevantteja luokkahuonekonteksteja ja tekemään opiskeluprosessista aitoa verrattuna eri kieli- tai kulttuuritaustasta tuleviin opettajiin. Siinä mielessä autonomian voidaan väittää olevan riippuvainen ei-syntyperäisen asiantuntijuudesta. (Widdowson 1996.)

Kubota (2009) esittää Medgyesiin (1999) tukeutuen, että ei-syntyperäraisten opettajien pedagogisina etuina nähdään heidän empatiakykynsä, hyvänä oppijan mallina toimiminen sekä kulttuurienvälisten kokemusten omaaminen. Lisäksi he ymmärtävät niitä haasteita, joita oppijat kohtaavat. Merkittävää on myös heidän taitonsa selittää kieliopillisia säännönmukaisuuksia ja harjoittaa opiskelustrategioita. (Kubota 2009, 235.) Syntyperäisyys ei siis ole opettajan legitimitietin tae, kuten esimerkiksi Creesen ym. (2014) tutkimus osoittaa. Opettajan legitimitettiin ja autenttisuuteen vaikuttavat hänen kielellisten kykyjensä lisäksi myös paikallistiedon käyttäminen oppijoiden sitouttamiseen. (Creese ym. 2014.)

Kieltenopetuksen tutkimuksessa kohdekielen arkikäytöllä ja sen syntyperäisten käyttäjien suosimilla kielimuodoilla on vankka sijansa. Toisaalta vieraan kielen opetuksessa tärkeää on, että opetuksessa huomioidaan oppijoiden oma kielellinen ja kulttuurinen tausta. Monikaan oppija ei Richardsin (2006) mukaan tavoittele syntyperäisen kaltaista kielitaitoa. Se, mukaileeko hänen käyttämänsä kieli syntyperäisten kieltä, on epäolennaista. Keskeisellä sijalla ovat ne keinot, joiden avulla oppijan omaehtoista viestintää voidaan tukea sekä luokkahuoneessa että sen ulkopuolella. (Richards 2006, 21-22.) Eurooppalaisessa viitekehyksessä (2001) on niin ikään sanouduttu irti natiivi-ideaalista myös kuvaimien tasolla. Tämä tarkoittaa, että esimerkiksi C2-tasolla olevalta oppijalta ei enää edellytetä natiivin tai lähes natiivin kaltaista kompetenssia, vaan kielen tulee pikemminkin ilmentää sellaista tarkkuutta, soveltuvuutta ja vaivattomuutta, joka kuvastaa opinnoissaan erittäin hyvin menestyneiden oppijoiden puhetta. (CEF 2001, 36.)

3.2 Materiaalien autenttisuus

Materiaaleihin liittyvät kysymykset ovat epäilemättä yksi tärkeimmistä ja vaikeimmista asioista, joita opettajat ja muut oppikirjojen valinnoista vastaavat joutuvat pohtimaan valitessaan materiaaleja kielitentunneille (Pinner 2014, 22). Valintaa vaikeuttanee luokkahuonemateriaaleina käytettävien tekstien laaja kirjo, joka voi vaihdella täysin autenttisista, kohdekielisistä yhteisöistä löytyvistä teksteistä semi-autenttisiin, tietyn alan

ammattinharjoittajan tuottamiin ja edelleen selvästi ei-autenttisiin, oppikirjakustantajien massatuottamiin oppikirjoihin. Näistä viimeksi mainitut voivat tosin olla enemmän tai vähemmän autenttisia ja spesifisiä oppijan tarpeisiin nähden. (Belcher 2006, 138.) Tekstien kategorisointi oheisella tavalla voi kuitenkin olla ongelmallista, sillä autenttisuuskäsitteen monitulkintaisuus on johtanut myös vaikeuteen hahmottaa oppikirjoissa tai -materiaaleissa esiintyvän autenttisuuden laajuutta (Pinner 2014, 23).

Autenttisen käsitteellä tarkoitetaan yleensä materiaaleja, joita ei ole alun perin suunniteltu kielenoppimista, vaan pikemminkin jotakin kohdekulttuurissa olevaa tarkoitusta varten, esimerkkeinä sanomalehti, romaani, elokuvat tai uutiset (ks. esim. Bahrani & Sim 2012, 56; Pinner 2014, 22; van Lier 1996, 13). Tämä johtaa Pinnerin (2014) mukaan valitettavan usein siihen, että autenttisuus määritellään yhä usein suhteessa kielen syntyperäisiin puhujiin tai yhteisöön, jossa kieltä puhutaan äidinkielenä. Pinner pohtiikin, miten syntyperäisyyteen liittyvä autenttisuuden määritelmä soveltuu moderneihin kielen opiskelussa käytettäviin materiaaleihin erityisesti nyt, kun kulttuuri on yhä enenevässä määrin globalisoitunut. Hän toteaa myös, että jo vuosikymmeniä käytyä keskustelua jatketaan yhä sen tiimoilta, mitä tarkalleen ottaen on autenttinen materiaali tai kieli ja viittaa Widdowsonin (1978) tunnetuksi tekemään eroon aidon (*genuine*) ja autenttisen materiaalin välillä. (Pinner 2014, 22-23.)

Aitoudella Widdowson (1978, 80) tarkoittaa tekstin ominaispiirrettä ja sen absoluuttista ominaisuutta. Autenttisuudella hän vastaavasti viittaa tekstin ja lukijan väliseen suhteeseen ja asianmukaiseen reaktioon. van Lierin (1996) antaman esimerkin mukaan aitoudella voidaan tässä yhteydessä tarkoittaa esimerkiksi luokkaan tuotua lehtiartikkelia. Artikkelin esittelyn jälkeen oppijoita voidaan pyytää tekemään sillä joko ei-autenttisia tai autenttisia asioita. Ei-autenttisia tehtäviä ovat van Lierin mukaan esimerkiksi erilaiset kieliopilliset harjoitukset. Widdowsonin näkemyksiin tukeutuen van Lier toteaa artikkelin autenttisen käytön määrittelyn olevan vaikeaa. (van Lier 1996, 126.) Widdowson (1978, 80) muistuttaakin, ettei tällaisen aidon tekstin käyttäminen ole autenttista, mikäli oppijan edellytetään käsittelevän sitä hänen normaalista kommunikatiivisesta toiminnastaan poikkeavalla tavalla, eli esimerkiksi keskittymällä asiasisällön sijaan tekstissä käytettyyn kieleen.

Autenttisen materiaalin käytöllä, jolla tässä yhteydessä viitataan muihin kuin opetuskäyttöön suunniteltuihin materiaaleihin, tiedetään olevan monia, oppijoiden kielitaidon kehittämisen

kannalta tärkeitä ominaisuuksia. Siitä huolimatta vieraiden kielten opetus näyttää esimerkiksi materiaalivalintojen osalta mukailevan monin paikoin syvään juurtuneita tapoja. Tiedetään myös, että kohdekieli sellaisena kuin se esitellään oppijoille luokkahuoneessa, ei edelleenkään vastaa sitä kieltä, jota käytetään luonnollisissa luokkahuoneen ulkopuolisissa vuorovaikutustilanteissa (Lin 2014, 134).

Esimerkiksi Hildén ja Härmälä (2015, 3) viittaavat vieraiden kielten ja A-ruotsin oppimistulosten arvioinnin tuloksia ja niiden hyödyntämistä käsittelevässä julkaisussaan, ettei jo vuosikymmeniä sitten painotettuja asioita ole vielääkään saatu tuotua kielenopetuksen arkeen. Tästä on esimerkkinä autenttisten oppimateriaalien ja kielenkäyttötilanteiden vähäisyys. Monet tutkimukset osoittavatkin oppikirjojen olevan edelleen yksi ensisijaisimmista kielen opiskelussa käytettävistä materiaaleista (ks. esim. Lin 2014, 134; Park 2010, 179). Parkin (2010, 179) mukaan tutkijoita kiinnostaa erityisesti se, tarjoaako oppikirjoissa oleva kieli todellisuudessa riittävän ja tarkoituksenmukaisen kielen mallin oppijoilleen.

Esimerkiksi Gilmore (2011) väittää, että oppikirjat yhä edelleen esittelevät oppijoille köyhää ja vääristynyttä kieltä ja täten epäonnistuvat täyttämään monia heidän kommunikatiivisista tarpeistaan. Kritiikkiä saavat osakseen myös espanjan kielen opiskelussa käytettävät kielioppikirjat, jotka Mojica-Diazin ja Sánchez-Lópezin (2010) mukaan painottavat liikaa kielen normatiivisuutta ja keskittyvät pääasiassa vain kielioppisääntöjen eksplisiittiseen kuvaamiseen ja kielen oikeiden muotojen tuottamiseen. Useat eri tutkijat puoltavat autenttisten tekstien käyttöä kieliopin opettamisessa, sillä ne tavaavat oppijoille kieliopin käyttöyhteyksiä. (Mojica-Diaz & Sánchez-López 2010.) Oppimateriaalien kustantajat ovat puolestaan haluttomia käsittelemään esimerkiksi tabuihin liittyvää kieltä omissa kurssikirjoissaan, vaikka sillä tiedetään olevan tärkeä, kulttuurisidonnainen rooli arkisissa sosiaalisissa vuorovaikutustilanteissa. Tutkimustulokset kuitenkin tukevat tällaisen autenttisen kielen opettamisen hyödyllisyyttä, sillä juuri tähän kieleen vieraan kielen oppijat törmäävät luokkahuoneen ulkopuolella toimiessaan. (Liyanage, Walker, Bartlett & Guo 2015.)

Myös Nyman (2015) kritisoi oppikirjoissa esiintyvää kieltä ja toteaa Aslim-Yetisiin (2002) tukeutuen sen olevan hyvin tarkasti normitettua, virheetöntä ja sääntöjen mukaista, ns. standardikieltä. Tällainen kieli ei välttämättä kuitenkaan sovellu arkipäiväiseen kommunikointiin tai vastaa sellaista epämuodollista kieltä, jota syntyperäiset kielenpuhujat

käyttävät. He voivat puhuessaan esimerkiksi epäröidä, pitää taukoja, lyhentää sanoja tai ilmauksia, toistaa sanoja moneen kertaan, etsiä kiertoilmauksia tai käyttää erilaisia ja eritasoisia kielen rekistereitä. Myös yksittäisen sanan tai ilmaisun valinta ja käyttö voi olla virheellistä tai puutteellista. Esimerkkejä tällaisesta jokapäiväisestä kielellisestä vaihtelusta tarjoavat juuri autenttiset materiaalit. Kun oppijalle annetaan mahdollisuus kohdata vieras kieli sellaisena kuin se luokkahuoneen ulkopuolella esiintyy, se toivon mukaan rohkaisee heitä käyttämään olemassa olevaa kielitaitoaan. (Nyman 2015, 45.)

Feng ja Byram (2002) puhuvat kulttuurienvälisen kommunikatiivisen kompetenssin (*intercultural communicative competence*) merkityksestä oppikirjoissa. Heidän mielestään autenttisen materiaalin käsitettä pitää merkittävästi laventaa, sillä sen tulee sisältää sekä kohde- että natiivikulttuurin aineksia. Oppikirjojen tulee havainnollistaa, miten sekä syntyperäiset että vieraasta kulttuurista tulevat ymmärtävät sekä oman että toistensa kulttuurin. Autenttiset materiaalit eivät saa sisältää vain syntyperäisten tuottamia tekstejä, vaan myös sellaisten henkilöiden tekstejä, jotka käyttävät kieltä *lingua francana* viestinnällisen päämäärän saavuttaakseen. Ainoastaan tarkastelemalla autenttisia materiaaleja tästä näkökulmasta, kulttuurit voidaan tehdä aidosti vertailtaviksi ja oppikirjoissa olevat ihmiset todenmukaisesti tunnistettaviksi ja uskottaviksi. (Feng & Byram 2002, 61.)

Esimerkiksi Richards (2006, 16-17) kuitenkin väittää, ettei autenttisten materiaalien käyttö ole oppimateriaalien suunnittelun lähtökohtana läheskään aina tarpeellista tai realistista. Vaikka tällaisia, usein mielenkiintoisemman sisällön omaavia lähdetekstejä on suhteellisen helposti saatavilla, ne vaativat hänen mukaansa yleensä mukauttamista soveltuakseen paremmin opetuskäyttöön (ks. myös Guariento & Morley 2001, 348). Joy (2011, 10) kuitenkin huomauttaa, ettei tekstin voida olettaa säilyvän samanlaisena, kun se otetaan pois alkuperäisestä yhteydestään ja kontekstualisoidaan uudelleen (ks. myös MacDonald, Badger & Dasli 2006, 256). Butler (2011) puolestaan muistuttaa, että autenttinen materiaali ei sellaisenaan välttämättä liity oppijoiden jokapäiväiseen elämään tai vastaa sellaista kieltä, jota he käyttäisivät todellisissa viestinnällisissä konteksteissa.

Nyman (2015) kuitenkin puhuu autenttisten materiaalien käytön puolesta ja esittää, että tällaisen materiaalin valintaa puoltaa oppikirjojen mahdollisesti vanhentunut tieto tai se, että niiden kielellinen taso ei välttämättä vastaa oppijoiden osaamistasoa. Myös aihepiirit voivat olla sellaisia, että ne eivät kiinnosta oppijoita. (Nyman 2015, 44.) Niin ikään Peacock

(1997) toteaa monien puolustavan autenttisten materiaalien käyttöä vieraiden kielten opetuksessa, sillä niiden nähdään vaikuttavan positiivisesti oppijan motivaatioon. Tätä perustellaan esimerkiksi sillä, että autenttiset materiaalit ovat ei-autenttisia mielenkiintoisempia ja stimuloivampia. (Peacock 1997, 144.) Myös Gilmore (2011) viittaa autenttisten materiaalien motivoivaan luonteeseen ja toteaa sen olevan vahva peruste niiden käytölle kieltenluokassa. Omiin tutkimustuloksiinsa viitaten hän esittää, että autenttiset materiaalit kehittävät useita eri kommunikatiivisen kompetenssin osa-alueita oppikirjoja tehokkaammin. Guarentinon ja Morleyn (2001, 347) mukaan autenttiset tekstit antavat oppijalle tunteen aidon ja oikean kielen oppimisesta ja siitä, että hän on kosketuksissa kohdekieleen siten kuin sitä käytetään kohdeyhteisössä, jossa sitä puhutaan.

Garcian ja DeFeon (2014) autenttisia tekstejä espanjankielen oppimisen välineenä käsitelleen tutkimuksen mukaan autenttiset tekstit nähtiin muun muassa ihmisten välisten viestintätaitojen kehittäjinä, kulttuurille, eri rekistereille, murteille ja sosiokulttuurisille diskursseille altistajina sekä kytköksinä koulun ulkopuolisen elämän kielenkäyttöön. Tutkittavat korostivat ryhmän interaktiivista ja dialogista luonnetta verraten sitä aikaisempiin, pääasiassa kielitiedettä ja kääntämistä painottaviin luentopohjaisiin kokemuksiinsa. Oppijoiden toiminta ja vuorovaikutus viittasivat korkeaan motivaatioon ja sitoutumiseen, joka heijastui muun muassa toimintaan osallistumisena, opiskeluprosessia kohtaan osoitettuna mielenkiintona, luovuutena, itsensä ilmaisemisena sekä opiskeluun sitoutumisena. Myös oppijoiden rohkeus puhua ja luottaa omiin kykyihinsä kasvoi. (Garcia & DeFeo 2014.)

Tutkimuskirjallisuudesta löytyy myös näyttöä elokuvien roolista kielitaidon edistäjänä. Biancon (2010) elokuvafestivaaleihin pohjautuvassa aineistossa korostuivat kulttuurin merkitys oppijoiden motivaatiolle sekä kielen oppimisen arvostaminen festivaalikokemuksen johdosta. Elokuvien katsomiseen liittyviä haasteita olivat oppijoiden mukaan muun muassa puheen nopeus sekä arkikielisyys. Katsomista kuitenkin tukivat visuaalisten vihjeiden runsas määrä sekä kielen ymmärtäminen liikkeen kautta. Moni vastaajista suhtautui positiivisesti myös tekstityksiin sekä muiden kuin englanninkielisten elokuvien katseluun todeten molempien edesauttavan uuden sanaston oppimista. Kielen oppimista edistää sen kokeminen kontekstissa. (Bianco 2010, 25, 27-28.)

Bahrani ja Sim (2012) päätyivät samankaltaisiin tuloksiin tutkiessaan, missä määrin audiovisuaalisille uutisille, sarjakuville ja elokuville altistuminen parantaa vähäisen vieraan kielen taidon omaavien oppijoiden kielitaitoa. Tutkimustulokset osoittavat sekä sarja- että elokuvien vaikuttaneen edistävästi oppijoiden kielitaitoon, kun taas uutisten parissa työskennelleiden kielitaito ei merkittävästi parantunut. Tutkijat olettavat tulosten johtuvan käytettyjen syötteiden tyypeistä viitaten tällä uutisgenrelle tyypilliseen erikoissanastoon sekä puheen nopeuteen, eli piirteisiin, jotka eivät ole tyypillisiä sarja- tai elokuville. (Bahrani & Sim 2012, 59, 62-63.)

Tekstin vaikeustasoon vaikuttavat ainakin jossakin määrin muun muassa opiskelukonteksti, jossa tekstiä käytetään, vieraan kielen ja oppijan äidinkielen kielipöllinen samankaltaisuus, tekstissä esiintyvien elementtien määrä, tekstin sisältö sekä pituus (Gilmore, 2007; autenttisen materiaalin käyttöön liittyvistä haasteista, ks. myös. Ahmad 2012). Tekstin vaikeuteen liittyvät ongelmat voivat Guarienton ja Morleyn (2001, 348) mukaan olla yksi syy olla ylipäättään käyttämättä autenttisia tekstejä. He kysyvätkin, voiko autenttisia materiaaleja yksinkertaistaa ilman, että ne menettävät autenttisuutensa? He viittaavat Widdowsonin (1978) oppijan reaktion autenttisuutta painottavaan näkemykseen, jonka mukaan tekstin tulee yhtäältä kiinnostaa oppijaa ja olla hänelle jollakin tavalla merkittävä ja toisaalta tarjota sopivassa määrin kielellistä haastetta (ks. myös Nyman 2015, 47).

Guarienton ja Morleyn (2001) mukaan tekstien jakamisella joko aitoihin tai muokattuihin ei välttämättä ole merkitystä niin kauan kuin ne ovat oppijalle merkityksellisiä. Tekstin yksinkertaistaminen on alemmilla tasoilla täten hyväksyttävää, kuten myös se, että koulun ulkopuoliselle elämälle tyypilliseen tapaan tekstin vain osittainenkin ymmärtäminen ja tarvittavan tiedon löytäminen vaikeasta, autenttisesta tekstistä, on riittävää. Oleellista on pikemminkin rohkaista oppijoita hyödyntämään sen hetkistä, vaillinaistakin osaamistaan. (Guariento & Morley 2001, 348.) Tekstin vaikeustasoa voi kontrolloida myös varioimalla tekstiin liittyvää tehtävää pikemmin kuin itse tekstiä. Tällöin oppijalle riittää vain tekstin osittainenkin ymmärtäminen, jota perustellaan esimerkiksi sillä, että se on tyypillistä jopa syntyperäisille kielenkäyttäjille. (Gilmore 2007, 109.)

Edeltävät esimerkit materiaalien autenttisuudesta voidaan tiivistää Joyn (2011) kirjallisuuden pohjalta tekemiin päätelmiin, joiden mukaan autenttisia tekstejä käytetään luokahuoneessa kahdella eri tavalla. Näistä ensimmäinen, ns. kovan linjan malli, edustaa

tapaa, jossa materiaalia käytetään sellaisenaan, ilman muutoksia sen sisältöön, kieleen, formaattiin tai ulkoasuun. Yksinkertaistaminen tehdään muokkaamalla tekstiin liittyvän tehtävän vaikeustasoa tekstin jäädessä täysin alkuperäiseen muotoonsa. Toinen tapa on muokata tekstiä kevyesti ja täten ennaltaehkäistä niitä vaikeuksia, joita oppijat todennäköisesti kohtaisivat materiaalia käsitellessään. Tällöin puhutaan ns. semi-autenttisesta tekstistä. (Joy 2011, 13.)

3.3 Tehtävien autenttisuus

Tehtävästä (*task*) on muodostunut keskeinen käsite toisen kielen omaksumista (SLA) käsittelevän tutkimuksen ja kielipedagogiikan kentällä (Ellis 2003, 1). Sitä käytetään viittaamaan tehtävään tukeutuvaan (*task-supported language teaching*) ja tehtävään perustuvaan (*task-based language teaching*) viestinnällisen kieltenopetuksen suuntaukseen (Harjanne 2006, 83).

Tehtävää on määritelty ja kuvattu monin eri tavoin (Ellis & Shintani 2014, 135; Harjanne 2006, 83), mutta keskustelijat eivät ole päässeet yksimielisyyteen siitä, mikä tehtävän muodostaa (Ellis 2003, 2). Vuosien saatossa myös määritelmien kirjo on lisääntynyt nopeaan tahtiin (Ellis, Skehan, Li, Shintani & Lambert 2020, 9). Esimerkiksi Nunan (1989) määrittelee viestinnällisen tehtävän osaksi luokkahuonetyöskentelyä, jossa oppijat ovat vuorovaikutuksessa kohdekielellä kieltä tuottaen ja sitä käsitellen huomion ollessa muodon sijaan merkityksessä. Tehtävän tulee lisäksi muodostaa oma selkeä kokonaisuutensa. Tehtävä rakentuu joko sanallisesta tai sanattomasta syötteestä (esimerkiksi dialogi tai kuvasarja) ja siitä johdetusta aktiviteetista. Tehtävällä tulee lisäksi olla tavoite ja roolit sekä opettajalle että oppijoille. (Nunan 1989, 5, 10.) Ellis (2003) näkee tehtävän työsuunnitelmana, joka määrittää menettelytavat oppijan toiminnalle. Tehtävän tulee myös ensisijaisesti keskittyä merkitykseen ja täten oppijoiden kielenkäytön pragmaattisuuteen sekä liittyä koulun ulkopuoliseen kielenkäyttöön. Tehtävä voi myös edellyttää minkä tahansa kielitaidon osa-alueen (kuunteleminen, lukeminen, puhuminen tai kirjoittaminen) hallintaa. (Ellis 2003, 9-10.) Ellis ym. (2020, 10) korostavat sitä, että tehtävälle annetun määritelmän tulee olla sellainen, että se soveltuu erottamaan tehtävän harjoituksesta. He kuitenkin myöntävät, että tehtävänannosta riippuen kaikki tehtävälle annetut kriteerit eivät aina toteudu. Tehtävän aste voi tehtävänannoittain siis vaihdella.

Esimerkiksi Ellis ja Shintani (2014, 136) ymmärtävät harjoituksen kielen yksiköiden merkitystä painottavana, kun taas tehtävässä korostuvat kielenkäyttöön tähtäävien viestinnällisten kontekstien luominen. Harjoituksia tehdessään oppijat toimivat oppijan roolissa, kun taas tehtäviä suorittaessaan heidän tulee ensisijaisesti toimia kielenkäyttäjinä. Tämä tarkoittaa, että oppijoiden on käytettävä samankaltaisia viestinnällisiä menetelmiä kuin koulun ulkopuolisissakin tilanteissa. (Ellis 2003, 3.) Myös Harjanteen (2006) mukaan tehtävän katsotaan yleisesti olevan merkityspainotteinen ja harjoituksen muotopainotteinen. Kuitenkin myös tehtävä mahdollistaa huomion kiinnittämisen muotoon. Sekä tehtävän että harjoituksen yleinen tavoite on kielen oppiminen, mutta ne eroavat toisistaan niiden tapojen suhteen, joilla tähän tavoitteeseen pyritään sekä näkemyksissään siinä, minkälaiseen kielitaitoon tähdätään. Yhteistä tehtävän määritelmille on merkitykseen suuntautuvan pragmaattisen kielenkäytön korostaminen, viestinnällinen tavoite sekä viestinnän linkittyminen luokkahuoneen ulkopuoliseen elämään. (Harjanne 2006, 85.)

Tehtävällä tulee Ellisin (2003) mukaan olla lisäksi selkeästi määritelty viestinnällinen lopputulos. Onkin tärkeää tehdä selkeä ero tehtävän lopputuloksen ja tavoitteen välillä. Lopputuloksella Ellis viittaa tilanteeseen, johon oppijat päätyvät tehtävän suorittamisen jälkeen, ja tavoitteella tehtävän pedagogiseen tarkoitukseen. Ero edellä kuvattujen määritelmien osalta on tärkeä, sillä tehtävässä voi saavuttaa halutun tuloksen ilman, että tehtävän tavoite toteutuu. Mikäli oppijoita pyydetään esimerkiksi etsimään eroavaisuuksia annetuista kuvista, he voivat yksinkertaisimmillaan vain näyttää kuvat toisilleen ilman, että käyttävät kieltä erojen tunnistamiseen, jolloin tehtävän tavoite ei täyty. (Ellis 2003, 8, 10.)

Harjanne (2006) esittää, että tehtävien suunnittelussa tulee ottaa huomioon, mihin koulun ulkopuolisen elämän käyttötarkoituksiin oppija tarvitsee opiskelemaansa kieltä. Jotta oppijat motivoituisivat esimerkiksi puhumaan, siihen tulee olla jokin luonnollinen syy. Oleellista on myös huomioida, että tehtävien syötteet voidaan johtaa monista oppijan elämään kuuluvista lähteistä. Tämä mahdollistaa oppijoiden omien kokemusten sisällyttämisen harjoitteluun. (Harjanne 2006, 85.)

Milloin tehtävästä sitten tulee autenttinen? Esimerkiksi Long (1985) viittaa tehtävän arkiseen merkitykseen, joista hän antaa esimerkkeinä muun muassa aidan maalaamisen, kirjan lainaamisen kirjastosta, kenkien ostamisen ja kirjeen kirjoittamisen. Tehtävällä voidaan siis viitata moniin ihmisen arjessaan tekemiinsä asioihin. (Long 1985, 89.) Ellisin

(2003, 6) mukaan Longin edeltävät esimerkit osoittavat, että hänelle tehtävä tarkoittaa selkeää yhteyttä koulun ulkopuoliseen elämään. Myös Eurooppalaisessa viitekehyksessä (2003) korostuu tehtävien limittyminen ihmisten jokapäiväiseen elämään. Tehtävät voivat olla luovia, taitoon perustuvia, ongelmanratkaisua vaativia, rutiiniasiointia, jonkin asian tulkintaa, vuorovaikutustilanteisiin osallistumista, esityksen pitämistä, toimintatavan suunnittelua tai viestien lukemista ja niihin vastaamista. Tehtävät voivat olla myös vaatimustasoltaan hyvin erilaisia ja sisältää erilaisia vaiheita tai osatehtäviä, jolloin niiden rajaaminen voi olla vaikeaa. (EVK 2003, 216.)

Joy (2011, 14-15) vastaavasti ymmärtää autenttisen tehtävän tarkoituksena olevan, että se tarjoaa oppijoille mahdollisuuksia käyttää kieltä vapaasti, eli esittää omia näkemyksiään, täydentää puuttuvia tietoja tai ratkaista ongelmia. Hän viittaa viestinnällisen ajatusmallin mukanaan tuomiin tehtäviin, joita ovat muun muassa erilaiset päättely-, mielipide-, tieto- ja ongelmanratkaisutehtävät. Sánchez (2004, 48) kuitenkin esittää, etteivät koulun ulkopuoliset tehtävät ole välttämättä sellaisenaan siirrettävissä opetustilanteeseen, sillä luokkahuone ei tarjoa samanlaista tilanneympäristöä kuin sen ulkopuolella oleva maailma. Vaikka tehtäväpohjaisessa ja viestinnällisessä lähestymistavassa sekä kouluopetuksessa pyritään mahdollisimman autenttiseen kielenkäyttöön, muodollisessa oppimisympäristössä pedagogiset sovellukset ovat välttämättömiä (Järvinen 2014, 105).

Tehtävät jaetaan tavoitteidensa mukaisesti usein joko autenttisiin tai pedagogisiin tehtäviin. Eurooppalaisen viitekehyksen (2003) mukaan autenttiset eli koulun ulkopuoliset tehtävät valitaan oppijoiden koulun ulkopuolella olevien tarpeiden mukaan, kun taas pedagogisten tehtävien ensisijainen tavoite on opetustilanteen sosiaalisuus ja vuorovaikutteisuus. Pedagogisia tehtäviä suorittaessaan oppijat toimivat kuvitteellisissa tilanteissa kohdekieltä käyttäen. Tehtävillä on vain epäsuora yhteys autenttisiin tehtäviin tai oppijoiden tarpeisiin. Toisin kuin tekstiyhteydestä irrallaan olevien kielen muotojen harjoittamiseen tähtäävät harjoitukset, pedagogiset tehtävät sekä kehittävät oppijoiden kielellistä viestintätaitoa että osallistavat heidät mielekkääseen viestintään formaalissa opiskelu ympäristössä. (EVK 2003, 217.)

Ellis (2003) erottaa situationaalisen ja interaktionaalisen autenttisuuden. Pedagogisen tehtävän vastatessa luokkahuoneen ulkopuolisen elämän toimintaa, puhutaan situationaalisesta autenttisuudesta. On kuitenkin paljon sekä tutkijoiden että opettajien käyttämiä tehtäviä, jotka eivät liity koulun ulkopuoliseen elämään. Tällaisia

interaktionaalista autenttisuutta edustavia tehtäviä (esim. eroavaisuuksien etsiminen kahdesta kuvasta, kuvan selittäminen siten, että toinen osaa piirtää sen tai kuvasarjaan perustuvan tarinan kertominen) oppijat tuskin koskaan tekevät luokkahuoneen ulkopuolella toimiessaan. Niissä käytettävä kieli vastaa kuitenkin sellaista kielenkäyttöä, jota käytetään luokkahuoneen ulkopuolella. Esimerkiksi kuvaa piirtäessään oppijoiden tulee esittää toisilleen kysymyksiä ja tarkennuksia yhteisymmärryksen saavuttaakseen. (Ellis 2003, 6, 339.) Myös Littlewoodin (1981, 49) havainnot vuosikymmenten takaa osoittavat, että vieraiden kielten opettajat käyttivät jo silloin opetustilanteissa simulaatiota ja roolileikkejä, joiden avulla oppijat muun muassa harjoittelivat luokkahuoneen ulkopuolisia tilanteita, toimivat näissä tilanteissa tietyissä rooleissa ja käyttäytyivät roolisuoritusten aikana mahdollisimman todentuntuisesti.

Guariento ja Morley (2001) jäsentävät pedagogisten tehtävien autenttisuuden neljästä näkökulmasta. Nämä ovat tehtävän tarkoituksen aitous, tehtävän relevanssi koulun ulkopuolisen elämän kannalta, luokassa tapahtuvan vuorovaikutuksen aitous ja tehtävään sitoutuminen. Ensimmäinen painottaa sitä, että kieltä käytetään aitoon viestintätarkoitukseen eli esimerkiksi vastaamalla kysymyksiin, joihin kysymysten esittäjä ei tiedä vastausta. Toiseksi tehtävän voidaan katsoa olevan autenttinen, mikäli sillä on selvä yhteys koulun ulkopuolisen elämän tarpeisiin ottaen kuitenkin huomioon, ettei tarpeiden identifiointi ole aina helppoa. Tarkasteltaessa luokkahuoneinteraktion kautta syntyvää tehtävän autenttisuutta on tärkeää, että esimerkiksi tehtävien valinnasta neuvotellaan yhdessä ja juuri tämä neuvotteluprosessi autentikoi tehtävän esimerkiksi Breenin (1985, 67) mukaan. Neljäs, oppijan sitoutumista koskeva näkökulma on autenttisuuden tyypeistä tärkein. Mikäli oppija ei ole jollakin tavalla sitoutunut tehtävään, ole aidosti kiinnostunut sen aiheesta tai tarkoituksesta tai ei vastaavasti ymmärrä sen merkitystä, muilla edellä mainituilla autenttisuuden tyypeillä ei ole juurikaan merkitystä. Tähän voidaan vaikuttaa esimerkiksi perustelemalla tehtävä huolellisesti oppijoille tai antaa oppijoille rooli sen valinnassa. (Guariento & Morley 2001.)

Oleellista on Guarienton ja Morleyn (2001) mukaan myös pohtia pohtia, tuleeko tehtävän autenttisuuden osalta tehdä kompromisseja työskenneltäessä vähäisen vieraan kielen taidon omaavien oppijoiden kanssa. Mikäli lähtökohdaksi otetaan koulun ulkopuolelle sijoittuvat tehtävät, valittavissa on yksinkertaisia, mutta edelleen autenttisia tehtäviä, esimerkkeinä tien kysyminen tai hotellihuoneen varaaminen. Oppijat voivat osallistua esittämällä omia käsityksiään tehtävän hyödyllisyydestä ja sen merkityksestä

tulevaisuudelleen arvioimalla sitä yksinkertaisten kyselykaavakkeiden ja mielipidekyselyiden avulla. Tällä viitataan edellä esitettyyn, sitoutumisen kautta syntyvään autenttisuuden tyyppiin. (Guariento & Morley 2001.)

3.4 Yhteenveto

Tässä luvussa on kuvattu koulukontekstille ominaisia autenttisuuden tyyppejä. Eri ulottuvuuksiin pohjautuva analyysi osoittaa kentällä olevan varsin laaja kirjo erilaisia näkemyksiä kustakin autenttisuuden tyypistä sekä niiden merkityksestä oppijalle.

Analyysini osoittaa, että luokkahuoneessa käytettävää kieltä, kuten itse luokkahuonettakin, pidetään autenttisuuden kannalta monin paikoin ongelmallisina. Puhutaan ”luokkahuonekielestä” ja käytetään sellaisia määreitä kuin keinotekoinen ja luonnoton viittaamaan luokkahuoneessa ja sen ulkopuolella tapahtuvan kielenkäytön eroihin. Toisaalta luokkahuone nähdään myös aitona sosiaalisena tilana, jossa opettaja ja oppijat toimivat keskenään todellisessa vuorovaikutuksessa harjoitellen asioita, joita voidaan hyödyntää aidoissa viestintätilanteissa, vaikka itse tehtävät eivät aina vastaisikaan luokkahuoneen ulkopuolista elämää.

On myös esitetty, että ei-syntyperäiset vieraan kielen opettajat käyttävät oppijoiden äidinkieltä monin paikoin tarpeettomasti, jolloin oppijat menettävät monia mahdollisuuksia altistua vieraalle kielelle. Siksi ei ole yllättävää, että vieraiden kielten opetuksessa tuetaan laajalti näkemystä syntyperäisen opettajan merkittävästä roolista mallipuhujana ja ideaalisena opettajana. On kuitenkin myös esitetty, ettei syntyperäisten aitona pitämä kieli ole sitä välttämättä kielen oppijoille. Luokkahuoneessa tapahtuvan toiminnan tulisi pohjautua oppijoille merkityksellisiin, heidän omista taustoistaan kumpuaviin kokemuksiin. Samasta yhteisöstä oppijoidensa kanssa tulevat opettajat jakavat tämän kokemuksen ja kykenevät täten luontevammin rakentamaan relevantteja luokkahuonekonteksteja ja tekemään opiskeluprosessista aidompaa eri kieli- tai kulttuuritaustasta tuleviin opettajiin verrattuna.

Vieraan kielen opetuksessa käytettävät materiaalit ovat yksi eniten huomiota saaneista autenttisuuden typeistä. Edeltävä selvitykseni osoittaa monia eriäviä mielipiteitä materiaalien valintaan ja niiden käyttöön liittyen. Mielipide-eroja synnyttävät esimerkiksi se, miten oppikirjojen ja autenttisten materiaalien nähdään vastaavan niitä taitoja, joita oppijan

oletetaan tarvitsevan koulun ulkopuolisessa elämässä. Oppikirjakritiikin kohdistuessa muun muassa oppikirjojen luonnottomaan kieleen, autenttisten materiaalien nähdään puolestaan esittelevän kielen sellaisena, kuin se koulun ulkopuolisessa elämässä esiintyy. Vastaväitteitä onkin esitetty nimenomaan koulun ulkopuolelle sijoittuvan elämän vaateeseen liittyen ja todettu, etteivät autenttiset materiaalit aina välttämättä kuitenkaan vastaa oppijoiden jokapäiväisessä elämässä tarvitsemia taitoja. Tällä on viitattu nimenomaan materiaalien ja syntyperäisyyden kiinteään suhteeseen. Esitetään myös, että suurimmalle osalle vieraan kielen oppijoista vuorovaikutus tarkoittaa luokkahuoneessa käytävää keskustelua, jolloin aidon vuorovaikutuksen jäljittelemistä tärkeämpää on sellaisten, esimerkiksi kielioppiin ja sanastoon liittyvien taitojen opettaminen, jotka edesauttavat arkisen vuorovaikutuksen toteutumista luokkahuoneen ulkopuolella. Keskustelua ovat herättäneet myös autenttisten materiaalien vaikeustaso ja kysymykset materiaalien yksinkertaistamisesta oppijoiden taitotasoa vastaavaksi.

Viestinnälliseen kieltenopetukseen kiinteästi kuuluva tehtävä (*task*) ei sekään ole yksiselitteisesti määriteltävissä. Erotetaan autenttinen ja pedagoginen tehtävä. Autenttisen tehtävän painottaessa oppijoiden koulun ulkopuolella olevia tarpeita, pedagogisten tehtävien ensisijaisena tavoitteena on opetustilanteen sosiaalisuus ja vuorovaikutteisuus. Edellä esitetty jako ei ole selvärajainen: osa autenttisista tehtävistä on sellaisia, joita oppijat kohtaavat vain luokkahuoneessa, kun taas jotkut pedagogiset tehtävät pohjautuvat selvästi koulun ulkopuoliseen elämään. Oleellista on myös tehdä ero tehtävän ja harjoituksen (*exercise*) välillä. Tehtävälle on ominaista muun muassa sen merkityspainotteisuus, pragmaattisuus ja oppijan arkikielen käyttöä mukaileva toiminta. Harjoituksessa vastaavasti korostuvat kielen muotojen ja oppijan roolin painottaminen.

Myös Joy (2011) päätyi omassa, autenttisuuden eri tyyppejä käsittelevässä artikkelissaan samankaltaisiin päätelmiin. Hän ehdottaa, että eri näkemysten aiheuttamien ristiriitojen minimoimiseksi autenttisuus tulisi pikemminkin nähdä jatkumona, jonka toista ääripäätä edustaa koulun ulkopuolisen elämän autenttisuus ja toista pedagoginen autenttisuus. Tämä antaisi opettajille mahdollisuuden hyödyntää molempien näkökulmien parhaita puolia. Tällä Joy tarkoittaa, että opettaja voi esimerkiksi yhdistää autenttisen tekstin ja pedagogisen tehtävän, tai vastaavasti käyttää semi-autenttista tekstiä yhdessä autenttisen tehtävän kanssa. Opettajan ammattitaidolla on tässä Joyn mukaan merkittävä rooli. (Joy 2011, 18.)

4 Autenttisuuteen läheisesti liittyviä käsitteitä

Kuten van Lier (1996) esittää, autenttisuus liittyy läheisesti sekä tietoisuuteen että autonomiaan: se on samalla sekä niiden tulos että lähde. Oman tutkimukseni kannalta onkin syytä selvittää, miten nämä kolme käsitettä liittyvät toisiinsa. Teoreettisen pohdinnan ohella tavoitteenani on tässä luvussa pyrkiä osoittamaan autonomian ja tietoisuuden mahdollinen linkittyminen myös omaan tutkimusaineistooni.

4.1 Autonomia

Henri Holec määritteli vuonna 1979 Euroopan neuvostolle valmistelemassaan raportissa autonomian yksilön kyvyksi ottaa vastuu omasta oppimisestaan (Holec 1979, 3). Tämä on määritelmä, joka on Bensonin (2007, 22) mukaan osoittautunut huomattavan kestäväksi ja pysynyt myös laajimmin siteerattuna, joskin runsain mitoin varioituna käsitteenä. Aşikin (2010, 143) mukaan Holecin raportti voidaan nähdä alkusysäyksenä autonomiasta käytävälle keskustelulle vieraiden kielten opetuksessa. Benson (2007, 2009) viittaa Holecin ohella *Mélanges Pédagogiques* –journalin varhaisiin numeroihin sekä Harding-Eschin vuonna 1977 jälkipolville taltioimaan paperikokoelmaan, joka pohjaa joulukuussa 1976 Cambridgen yliopistossa pidettyyn seminaariin. Siellä ryhmä kieltenopettajia keskusteli kielten opettamisen ja oppimisen kentällä vielä tuolloin laajasti tuntemattomasta asiasta, autonomiasta. Kyseinen tapaaminen antaa summittaisen arvion ajankohdasta, jolloin autonomian käsitteen voidaan sanoa tulleen kieltenopetuksen teoriaan. (Benson 2007, 22; 2009, 13, 16.)

Vaikka kieltenopetuksen konteksti on Bensonin (2009) mukaan muuttunut vuosikymmenten saatossa, ajankohtaisia ovat edelleen kysymykset siitä, mitä autonomialla tarkasti ottaen tarkoitetaan sekä se, miten sen arvo yksilölle ja yhteiskunnalle nähdään. Autonomian käsite on tuotu kieltenopetukseen opetuksen ja poliittisen filosofian alalta psykologian ja kasvatuksen teorian välityksellä. Käsitteen monisärmäisyyteen on lisäksi vaikuttanut sen liittäminen moneen erilaiseen harjoittelumuotoon, mikä taas on lisännyt mielenkiintoa käsitettä kohtaan. (Benson 2009.)

Benson (1997, 2007) lienee ollut, ainakin oman käsityksensä mukaan ensimmäinen, joka on esitellyt ajatuksen autonomian eri versioista. Autonomian ensimmäisissä, teknisissä

versioissa autonominen opiskelu määritellään toiminnaksi, joka tapahtuu opetuskontekstin ulkopuolella sekä ilman opettajan väliintuloa. Autonomia liitetään tällöin tilanteisiin, joissa oppijat ovat velvollisia huolehtimaan itse omasta oppimisestaan. Keskeiseen rooliin nousevat kysymykset siitä, miten varustaa oppijat sellaisilla taidoilla ja tekniikoilla, joita he tarvitsevat selviytyäkseen tällaisten tilanteiden ilmaantuessa. Psykologisissa versioissa autonomia määritellään kapasiteettina, asenteiden ja kykyjen konstruktiona, joka mahdollistaa sen, että oppijat ottavat itse enemmän vastuuta omasta oppimisestaan. Autonomian kehittyminen nähdään täten oppijassa itsessään tapahtuvana sisäisenä muutoksena. Autonomian poliittisissa versioissa käsite puolestaan määritellään sekä prosessien hallinnan että oppimisen sisällön suhteen. Tällöin mielenkiinto kohdistuu siihen, miten saavutetaan sellaiset olosuhteet, joissa oppijoiden on mahdollista kontrolloida sekä omaa yksilöllistä oppimistaan että sitä institutionaalista kontekstia, jossa oppiminen tapahtuu. (Benson 1997, 19; 2007, 24.)

Benson ja Voller (1997) väittävät, että kieltenopetuksessa autonomia-käsitettä on käytetty ainakin viidellä eri tavalla eli tarkoittamaan:

1. Tilanteita, joissa oppijat opiskelevat täysin omatoimisesti.
2. Sellaisten taitojen joukkoa, jotka voidaan oppia ja joita voidaan käyttää itseohjautuvassa oppimisessa.
3. Synnynnäistä kapasiteettia, jonka institutionaalinen opetus voi tukahduttaa.
4. Oppijoiden vastuuta omasta oppimisestaan.
5. Oppijoiden oikeutta päättää oman oppimisensa suunnasta. (Benson & Voller, 1997, 1-2.)

Toisin kuin Holec, joka pitää autonomiaa nimenomaan oppijan ominaisuutena, esimerkiksi Dickinson (1987) viittaa käsitteellä sellaiseen oppimistilanteeseen, jossa oppija on itse täysin vastuussa kaikista omaan oppimiseensa liittyvistä päätöksistä sekä niiden toteuttamisesta. Kun kyseessä on täydellinen autonomia, siihen ei liity opettajaa tai instituutiota eikä oppija myöskään ole riippuvainen varta vasten valmistetuista materiaaleista. (Dickinson 1987, 11.) Benson ja Cooker (2013, 7) puolestaan toteavat, että autonomia koostuu monista taidoista ja kyvyistä ja on taipuvainen muuttumaan henkilöstä toiseen sekä yksittäisen henkilön osalta myös kontekstista ja ajankohdasta toiseen.

Oppijan asennoituminen omaan oppimiseensa on vahvasti lähtökohtana myös van Lierin (1996) näkemyksille, joiden mukaan sysäyksen oppimiseen on tultava oppijasta itsestään.

Oppijan täytyy siis haluta oppia, joko luonnollisista, inhimillisistä taipumuksista johtuen tai mielenkiinnosta materiaaleihin. Opetus ei voi saada aikaan tai pakottaa oppimista, se voi parhaimmillaan vain rohkaista ja ohjata sitä. van Lier nostaa autonomian kannalta esiin kaksi keskeistä ominaispiirrettä; valinnan ja vastuun. Mikäli oppija on ainoastaan opetuksen passiivinen vastaanottaja, tarkkaavaisuus on heikkoa eikä oppija keskity. Suurin osa oppimisesta, erityisesti opittavan asian ollessa monimutkainen, edellyttää oppijalta intensiivistä ja pitkäjänteistä kognitiivista ponnistelua. Hänen toimintaa kohtaan tuntemansa positiiviset tunteet puolestaan johtuvat osittain kontrollin tunteesta, omistajuudesta sekä kompetenssista, eli ominaisuuksista, jotka ovat tyypillisiä autoteliselle henkilölle. (van Lier 1996, 12-13.)

van Lierin (1996) edeltävät näkemykset linkittyvät luontevasti hänen tekemäänsä autenttisuuden kolmiportaiseen jaotteluun. Niistä kolmas, henkilökohtainen autenttisuus (*personal authenticity*) käsittää seuraavat alalajit: eksistentiaalinen autenttisuus (*existential authenticity*), sisäsyntyinen autenttisuus (*intrinsic authenticity*) sekä autotelinen henkilö (*an autotelic person*). Eksistentiaalisella autenttisuudella viitataan henkilökohtaiseen sitoutumiseen sekä aitoon mielenkiintoon tekeillä olevaa toimintaa kohtaan, kun taas sisäsyntyisellä autenttisuudella tarkoitetaan motivaation lähteitä, jotka vaikuttavat opiskeluun sitoutumiseen. Sisäsyntyisesti motivoitunut henkilö ei ole riippuvainen ulkoapäin tulevasta palkitsemisesta tai pakottamisesta. Tällainen motivaatio liittyy itsemääräämisoikeuteen, tunteeseen omasta osaamisesta suoritustaan tarkkailemalla sekä käsitykseen opiskeluprosessista itsessään. Kyseiset ominaisuudet omaava on autotelinen henkilö. (van Lier 1996, 143.)

van Lierin (1996) mukaan henkilökohtaisen autenttisuuden käsitteessä yhdistyvät kaikki autenttisuuden, autonomian ja tietoisuuden elementit. Autenttiset henkilöt tietävät, mitä ovat tekemässä ja osallistuvat tähän tekemiseen rentoutuneesti tai keskittyneesti tilanteen vaatimusten mukaisesti. Autenttiset henkilöt ovat myös autonomisia: he ovat tietoisia omaan toimintaansa liittyvästä vastuusta sekä kykenevät käsittelemään eri vaihtoehtoja. Deciin ja Ryaniin (1985) viitaten van Lier myös toteaa, että autenttiset henkilöt validoivat tarjolla olevia oppimismahdollisuuksia sekä luovat omia oppimisen mahdollisuuksia olosuhteiden niin salliessa. Autenttiset henkilöt eivät myöskään tarvitse suostuttelua opiskeluun ryhtymisessä. Henkilökohtaista autenttisuutta voidaan luokkahuoneessa edistää muun muassa sisällyttämällä ja pohjaamalla toiminta oppijoiden henkilökohtaisiin

kokemuksiin, työskentelemällä pikemminkin kohti yhteistyötä kuin kilpailua sekä ohjaamalla oppijoita tulemaan autonomisiksi. (van Lier 1996, 143-144.)

van Lier (1996, 13) myös jatkaa, että autonomisen oppijan tulee kyetä tekemään merkittäviä päätöksiä sen suhteen, mitä hän aikoo oppia sekä miten ja milloin tämä oppiminen tapahtuu. Autonominen oppija on täten vastuussa omasta oppimisestaan kuten myös siitä, mikäli oppimista ei tapahdu. Tämä kuitenkin edellyttää, että olemassa olevat puitteet tarjoavat oppimiseen riittävät mahdollisuudet. Myös Aşikin (2010) mukaan oppijan autonomia asettaa oppijan toiminnan keskiöön ja antaa hänelle vastuuta omasta toiminnastaan. Mikäli oppija todella haluaa oppia jotakin, hänellä tulisi olla vastuu omasta oppimisestaan. (Aşik 2010, 142.) Miller (2009) vastaavasti viittaa Damin, Erikssonin, Littlen, Milianderin ja Trebbin (1990, 102) määritelmään, jonka mukaan autonominen oppija on aktiivinen osanottaja luokahuoneopetuksen sosiaalisissa prosesseissa sekä uuden tiedon aktiivinen tulkitsija sen suhteen, mitä hän jo osaa. Autonominen oppija tietää, miten opitaan ja osaa käyttää tätä tietoa missä tahansa sellaisessa oppimistilanteessa, jonka hän missä tahansa elämänsä vaiheessa mahdollisesti kohtaa. Oppijan on oltava luokahuoneessa aktiivinen, hänellä on uniikkia tietoa, josta hän voi antaa oman panoksensa oppitunneille. Lisäksi se, mitä kielenluokassa tapahtuu, vaikuttanee siihen, mitä luokahuoneen ulkopuolella tapahtuu tai voi tapahtua. (Miller 2009, 109.)

Lamb (2009) puhuu oppijoista oman oppimisensa asiantuntijoina. Tällöin korostuvat oppijoiden mahdollisuudet valintojen tekemiseen sekä oman työnsä suunnitteluun, jotka taas johtavat suurempaan kontrolliin oppituntien sisällön suhteen. Opettajien tehtävänä on tukea oppijoita heidän tarpeidensa priorisoinnissa, tehtävien luonteen ja tarkoituksen ymmärtämisessä sekä olla rehellisiä valintaan mahdollisesti liittyvien rajoitusten suhteen. Ulkoapäin tulevien, pitkäjänteisten motivointistrategioiden tulee kannustaa oppijoita vaivannäköön, tehokkaaseen suunnitteluun sekä oma-aloitteisuuteen ja vastuullisuuteen opiskelussa. Kun oppijat kokevat tällaisen autonomisen käyttäytymisen arvokkaana, se toivottavasti myös kehittää suurempaa sisäsyntyistä motivaatiota. (Lamb 2009.)

Fraserin (2012) luokahuoneeseen sijoittuva tutkimus puolestaan osoittaa, ettei oppijan autonomian toteutuminen ole sidoksissa oppimisympäristöön, eikä täten vaadi toteutuakseen luokahuoneen ulkopuolista kontekstia, kuten Miller (2009) kirjallisuuteen pohjaamiensa tulkintojen mukaan kertoo usein oletettavan. Fraserin tutkimuksessa korostuivat oppijoiden tehtävään osallistuminen, tehtävästä nauttiminen sekä

aikaansaamisen tunne. Myös tehtäväntekoa seuranneet opettajat kommentoivat oppijoiden aktiivista osallistumista sekä sitä, miten tehokkaasti he ilmaisivat itseään vieraalla kielellä sekä osallistuivat huomattavasti enemmän kuin tavallisilla vieraan kielen tunneillaan. Tyypillistä tällaisille tehtäville on Fraserin mukaan myös se, että ne luovat itseluottamusta vieraan kielen käytölle, niissä on vapautteen liittyvä elementti sekä se, etteivät ne sisällä vain yhtä oikeaa vastausta. Fraser viittaa van Lierin (1996) näkemykseen kahdesta autonomiaan sisältyvästä keskeisestä piirteestä, eli valintaan ja vastuuseen ja toteaa, että niiden sisällyttäminen tähän yhteistyössä tehtävään draamaprojektiin johti sekä kielentuotannon että mielenkiinnon kohentumiseen. (Fraser 2012.)

4.2 Tietoisuus

*"Me kuulemme ja käsitämme vain sellaista, minkä
jo puoliksi tiedämme."*

Henry Thoreau

Tiedetään, ettei uuden oppiminen ole mahdollista, mikäli sitä ei voida kytkeä jo olemassa olevaan tietoon ja kokemukseen (van Lier 1996, 10). Oppiakseen jotakin uutta, esimerkiksi kielen muodon, yksilön on ensin pantava se merkille (ks. esim. Valeo 2013, 126; van Lier 1996, 11). Vieraan kielen oppimista käsittelevässä kirjallisuudessa tietoisuus on yleensä määritelty syötteessä olevan kielellisen ominaisuuden havaitsemiseksi (Bell 2009, 616). van Lierin (1996) mukaan havaitsemisella tarkoitetaan tietoisuutta opittavan asian olemassaolosta. Tietoisuus saavutetaan ja sitä tehostetaan kiinnittämällä opittavaan asiaan huomiota. Huomioiminen on siis kohdistumista yksilön tietoisuuteen tai sitä, että yksilön aistivarat ohjataan oikeaan suuntaan ja näin saadaan käyttöön mentaalinen energia tiedon prosessointia varten. Prosessointi liittyy täten ulkopuolisessa maailmassa huomatuksen asian yhdistämiseen mielessä oleviin rakenteisiin. (van Lier 1996, 11.)

Bellin ja Collinsin (2009) mukaan tutkimus on osoittanut, että sellaiset vieraan kielen oppijat, jotka kielioppipohjaisten tehtävien aikana tulevat tietoisiksi kielellisistä ominaisuuksista, ovat taitavampia käsittelemään niitä myös jälkikäteen suoritettavissa testeissä verrattuna niihin oppijoihin, jotka eivät keskity kyseisiin piirteisiin. Tutkimuksessaan he kuitenkin osoittivat, että vaikka kaikkien tutkimuksessa mukana olleiden kyky arvioida haluttua kieliopillista, sanastoon liittyvää asiaa paranikin tehtävän teon aikana (kielellisten elementtien oppiminen), kukaan ei kuitenkaan pystynyt

laajentamaan tätä uutta tietoaan uusiin sanoihin (kielen järjestelmän oppiminen). Onkin tärkeää pohtia muun muassa kielellisten ominaisuuksien valintaa tai tietoisuuden roolia, kun kyseessä on kielellisten elementtien oppiminen. (Bell & Collins 2009.)

van Lier (1996) kuitenkin huomauttaa, ettei tarkasti ottaen ole tiedossa, mitä yksilön tulee panna merkille oppiakseen kieltä. Onkin todennäköistä, että siihen liittyy monenlaista oppimista ja että esimerkiksi sanan merkityksen oppiminen saattaa olla täysin erilainen oppimisprosessi kuin sanan ääntämyksen tai sen syntaktisten ominaisuuksien oppiminen. Siksi osallistuminen erilaisiin asioihin eri tavoin on tärkeää. (van Lier 1996, 11-12.) Myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) todetaan, että koulun kieltenopetuksen lähtökohtana on kielen käyttö eri tilanteissa. Se muun muassa tukee oppilaiden kielitietoisuutta, eri kielten rinnakkaista käyttöä sekä oppilaiden monilukutaidon kehittymistä. Oppilaat oppivat myös käyttämään hyväkseen erilaisia keinoja oppia kieliä. Kielitietoisuuden osalta mainitaan myös, että oppilaissa synnytetään kiinnostusta kouluyhteisön ja sen ulkopuolisen maailman kielelliseen ja kulttuuriseen moninaisuuteen. (POPS 2014.) Edellä olevat näkemykset kytkeytyvät luontevasti myös ympäristön tarjoaman tuen eli affordansin käsitteeseen, jolla viitataan ympäristön tai kohteen yksilölle tarjoamaan kielenkäyttömahdollisuuteen (ympäristön tarjoamasta tuesta eli affordansista, ks. esim van Lier 2000).

Kielitietoisuus, joko tietoinen tai spontaani, on van Lierin (1996, 12) mukaan kielenoppimisen kannalta elintärkeää. Kielellinen eli metalingvistinen tietoisuus ymmärretään usein täsmällisenä tietona tai tietoisena käsityksenä kielestä sekä herkkyytenä käyttää ja analysoida kieltä eri perspektiiveistä. Kielelliseen tietoisuuteen voivat kuulua myös kysymykset kielen ilmiöistä tai muista kielistä ja esimerkiksi oman tai toisten kielenkäytön kommentoiminen. (Rakkolainen-Sossa 2016.)

Kielitietoisuuden lisäksi opetukselliset puitteet edellyttävät tietoisuutta oppimisstrategioista ja prosesseista, sosiaalista tietoisuutta luokkahuoneen rakenteista sekä tietoisuutta oppimis- ja opetustyyleistä (van Lier 1996, 12). Esimerkiksi Muñoz (2014) on perehtynyt tietoisuuteen nimenomaan tästä näkökulmasta. Hän selvitti alakouluikäisten oppilaiden näkemyksiä itsestään oppijoina, heidän vieraan kielen oppimistaan sekä siihen liittyviä vaikeuksia, kuten myös luokkahuoneeseen ja aktiviteetteihin liittyviä kysymyksiä. Muñoz esittää oppilaiden olevan jo varhain tietoisia vieraan kielen oppimisesta, oppimisen olosuhteista sekä esimerkiksi oppimisympäristön vaikutuksesta. Oppilaiden näkemyksiin

vieraan kielen oppimisesta vaikuttavat heidän henkilökohtainen kehittymisensä, koulukokemuksensa sekä vanhempien, opettajien sekä yhteisön asenteet. (Muñoz 2014.)

Illésin ja Akcanin (2017) vieraan kielen luokahuoneisiin sijoittuvassa tutkimuksessa korostui suunnittelemattoman, luokahuoneessa tapahtuvan autenttisen kommunikaation tärkeys. Tutkimuksen puitteissa tehdyt luokahuoneobservoinnit todistavat tällaisen vuorovaikutuksen olevan otollista maaperää niin huumorille kuin kielelliselle luovuudelle, joilla molemmilla on tärkeä rooli myös luokahuoneen ulkopuolisessa kielenkäytössä. Kasvattamalla metalingvististä tietoisuutta sekä tukemalla kielen sujuvuutta, humoristinen kielellinen leikittely (*language play*), yksi kyseisen tutkimuksen keskeisistä käsitteistä, helpottaa Illésin ja Akcanin mukaan kielen omaksumista, sillä se mahdollistaa oppijoiden kielellisen kokeilun, omien merkitysten ilmaisemisen sekä oman, vieraskielisen äänen löytämisen. Kielellisen leikittelyn merkitys korostuikin tässä tutkimuksessa, kun oppijat kiinnittivät huomioita erilaisiin kieliopillisiin asioihin tai arkiseen luovuuteen ja keksivät uusia, vieraskielisiä ilmaisuja. Näin toimimalla he osoittivat lisääntyntä metalingvististä tietoutta sen suhteen, mikä on mahdollista kohdekielellä kuten myös kykyä ilmaista identiteettejään vieraan kielen oppijoina. (Illés & Akcan 2017, 3, 8-9; autenttisen, vieraskielisen vuorovaikutuksen merkityksestä pragmaattisen tietoisuuden kasvattamisessa, ks. myös Cheng 2016.)

Kielellinen leikittely oli lähtökohtana myös Ahnin (2016) tutkimuksessa, joka perustui käsitykseen kielellisen leikittelyn ja kieleen sitoutumisen (*engagement with language*) välisestä suhteesta. Tutkimustulosten mukaan kielellisten muotojen ja kielen sääntöjen huomioiminen osoitti oppijoiden eksplisiittistä ja implisiittistä tietoa kielestä paitsi muodollisella, myös semanttisella tasolla. Kielitietoisuus viittasi oppijoiden tietoiseen tarkkaavaisuuteen laajemmassa kontekstissa, jossa kielenkäytöstä neuvotellaan ja jossa sitä ylläpidetään ja vahvistetaan. Yhteistoiminnalliset työtavat mahdollistivat myös sen, ettei tietämys kielestä ja huumorista ollut vain yksittäisten oppilaiden mielessä vaan pikemminkin sosiaalisessa käytössä. (Ahn 2016.)

4.3 Yhteenveto

Tämän luvun tavoitteena on ollut perehtyä autenttisuuden kahteen lähikäsitteeseen, autonomiaan ja tietoisuuteen sekä selvittää niiden mahdollinen yhteys omaan tutkimusaineistooni. Kuten autenttisuus, myös autonomia on käsitteenä monimutkainen ja

vaikeasti määriteltävä. Tämä juontaa ainakin osittain kasvatusalan ulkopuolisiin lähteisiin linkittyvästä historiasta, sekä käsitteen liittamisestä useaan eri harjoittelumuotoon.

Uusien kieltenopetuksessa käytettävien lähestymistapojen nähdään vaikuttaneen merkittävästi autonomiaa kohtaan esitettyyn mielenkiintoon. Empiirisissä, autonomiaa käsittelevissä tutkimuksissa korostuivat muun muassa oppijoiden halukkuus osallistua valintojen tekemiseen sekä oman työnsä suunnitteluun ja täten saada suurempi kontrolli oppituntien sisällön suhteen. Pitkäjänteisten motivointistrategioiden avulla opettajien tulisi kannustaa oppijoita vaivannäköön, tehokkaaseen suunnitteluun, oma-aloitteisuuteen sekä vastuullisuuteen ja näin lisätä oppijoiden autonomista käyttäytymistä.

Oppiakseen jotakin uutta, oppijan tulee kyetä kytkemään opittava asia jo olemassa olevaan tietoon ja kokemukseen. Vasta tällöin oppiminen on mahdollista. Puhutaan uuden asian havaitsemisesta, eli tietoisuudesta sen olemassaolosta. Tarkasti ei kuitenkaan tiedetä, mitä yksilön tulee panna merkille kieltä oppiessaan. Onkin todennäköistä, että siihen sisältyy monenlaista oppimista ja että oppimisprosessi muuttuu sen mukaan, mitä kulloinkin opitaan. Oppimisen kannalta painotetaan kielen monipuolisia käyttötilanteita ja -tapoja, sillä eri tilanteisiin liittyvän kielenkäytön nähdään tukevan oppijoiden kielitietoisuutta. Puhutaan myös kielellä leikkittelyn merkityksestä ja sen tärkeydestä metalingvistiselle tietoudelle. Tietoisuuden käsite on laajentunut metakielellisestä tietoudesta opetuksen ja opiskelun prosesseihin kuten esimerkiksi oppimisstrategioihin sekä sosiaaliseen tietoisuuteen luokkahuoneen rakenteista.

Omassa tutkimuksessani autonomian ja tietoisuuden edistäminen nivoutuu autenttisuuteen tähtääviin opetusjärjestelyihin.

5 Autenttisuuteen pyrkivä opetus, opiskelu ja oppiminen

Kuten olen edeltävissä luvuissa esittänyt, opetuksen painopiste on muun muassa uusien opetussuunnitelman perusteiden myötä siirtynyt yhä enenevässä määrin autenttisuutta tukevaan lähestymistapaan. Se vaikuttaa väistämättä sekä oppijan että opettajan rooleihin ja mahdollisesti myös oppijan asenteisiin opiskeltavaa asiaa kohtaan. Vieraan kielen opettamisen, opiskelun tai oppimisen ei pidä enää rajoittua vain luokkahuoneeseen, vaan se tulee nähdä laajemmin, koulurakennuksen ulkopuoliseen elämään tiiviisti kytkeytyneenä. Opettajan tehtävänä on aktiivisesti ohjata oppijoitaan vieraan kielen pariin

myös heidän vapaa-ajallaan ja tukea heitä käyttämään ja huomaamaan luokkahuoneen ulkopuolisia kielenkäytön mahdollisuuksia. Varsinkin Suomessa, jossa ruotsin kieli on toinen virallisista kielistä, tällaisia ympäristön tukemia kielenoppimisen mahdollisuuksia on tarjolla runsaasti.

Olen luvussa 2.2. tutkinut autenttisuuden monisäikeisiä määritelmiä ja kytkenyt ne tutkimukseni mukaisesti koulukontekstiin. Jatkan tätä pohdintaa alla olevissa luvuissa ja luon pohjaa empirisen aineistoni analyysille. Yleiskuvan hahmottamiseksi tarkastelen ensin lyhyesti opetuksen, opiskelun ja oppimisen käsitteitä yleisellä tasolla (luku 5.1), minkä jälkeen etenen aineistoni ehdoin pääpainon ollessa sitä käsittelevässä teoriassa (luvut 5.2-5.4 alalukuineen).

5.1 Opetuksen, opiskelun ja oppimisen käsitteiden taustaa

Kuten Kansanen (2004) osuvasti esittää, arkielämässä opetuksesta puhutaan sujuvasti ilman, että sen sisältöä tai merkitystä kyseenalaistetaan. Opetusta ei kuitenkaan ole mahdollista määritellä yksinkertaisesti tai lyhyesti. Opetusta luonnehtii sen tavoitteellisuus; sen tähtäimenä ovat tietyt tavoitteet, joihin opetuksen seurauksia, oppimista ja osaamista verrataan. Tällöin puhutaan opetuksen tuloksista. Tulosten määrittäminen ja mittaaminen on kuitenkin vaikeaa. Opetukseen sisältyy myös huomattava määrä sellaisia tavoitteita, joiden arviointi ei ole samalla tavalla mahdollista. Oleellista on kuitenkin todeta, että ilman tuloksia opetus ei ole mielekästä. (Kansanen 2004, 7, 45.)

Opetukselle on ominaista myös sen vastavuoroisuus, millä Kansanen (2004) viittaa opetustapahtuman osapuoliin; opettajaan ja oppijoihin. Opettaminen ilman oppijoita ja heidän osallistumistaan ei ole opettajan toimintana mielekästä. Siksi opetusta analysoidaan usein heidän yhteisenä toimintanaan. Opetustapahtumaan osallistuvien henkilöiden toiminnalle on olennaista opettajan opetuksellinen tarkoitus ja se, että oppijat ovat motivoituneita osallistumaan opetustapahtumaan ja opiskelevat tarkoituksenmukaisesti. On kuitenkin tärkeää todeta, ettei opettaja voi olla varma toimintansa tuloksista. Opettajan opettamisen määrästä, perusteellisuudesta ja kestosta riippumatta hänellä ei ole takeita oppimisesta. (Kansanen 2004, 53-54, 56.)

Pohdittaessa oppimisen käsitettä Kansanen (2004, 56, 58) kysyy, tarvitaanko oppimiseen opettajaa ja opettamista todeten kuitenkin, että vaikka spontaania oppimista tapahtuu

jatkuvasti, koulukontekstissa oppimiseen tarvitaan oppijan omaa osallistumista sekä halua opiskella ja oppia. Tätä tukevat myös Järvilehdon (2014) ja Mishanin (2005) edellä esittämät väitteet oppijan innostuksesta sekä motivaatiosta, jotka ovat edellytyksiä oppimiselle. Oleellista on myös huomioda, aivan kuten Kansanen (2004) esittää, ettei oppimista tapahdu päätöksestä, vaan sen eteen täytyy tehdä jotakin. Oppimisen perusmääritelmän mukaisesti oppimista tapahtuu ihmisen mielessä hänen tehdessään jotakin tai tekemisen seurauksena ilman, että hän voisi sitä omalla tahdollaan säädellä. Vaikka oppiminen on perinteisesti ymmärretty tiedostamattomana ja ulkoisesti passiivisena, sen merkitys näyttää yhä enenevässä määrin kuitenkin ulottuvan ulkoisesti aktiiviseen toimintaan, eli opettelemiseen, harjoitteluun ja erityisesti opiskeluun. (Kansanen 2004, 64.)

Kansanen (2004) myös toteaa hyvin yksiselitteisesti, että oppijan tehtävänä on opiskeleminen. Se edellyttää riittävää motivaatiota. Opiskelu voidaan tiivistää näkemykseen, jonka mukaan opiskelu on oppijan aktiivista toimintaa, jota on mahdollista joiltakin osin, esimerkiksi ajankäytön suhteen, havainnoida. (Kansanen 2004, 72.)

Eshach (2007) lähestyy oppimisen problematiikkaa hieman eri perspektiivistä. Hän keskittyy artikkelissaan sekä koulussa että sen ulkopuolella tapahtuvaan oppimiseen sekä siihen, miten ne voisi tehokkaasti yhdistää. Yksinkertaisimmillaan määriteltynä koulussa tapahtuva oppiminen ymmärretään hänen mukaansa formaalina oppimisena ja koulun ulkopuolella tapahtuva informaalina oppimisena. (Eshach 2007, 171-172.) Myös Gerber, Marek ja Cavallo (2001) liittävät informaalin oppimisen formaalin luokkahuoneen ulkopuolella tapahtuvaan oppimiseen mutta toteavat sen arvioimisen olevan vaikeaa esimerkiksi jokapäiväisten oppimistilanteiden heterogeenisesta luonteesta johtuen. Informaalia oppimista voi tapahtua erilaisissa instituutioissa, organisaatioissa tai arjen eri tilanteissa, esimerkiksi harrastusten parissa. Informaali oppiminen voidaan pohjimmiltaan määritellä niiden aktiviteettien summana, joiden aikana yksilöt ovat poissa formaalista luokkahuoneesta, kun opettaja on siellä läsnä. Formaaleja oppimisympäristöjä luonnehtii niiden erittäin strukturoitu luonne, kun taas informaalit oppimisympäristöt ovat formaaleja luokkahuoneympäristöjä strukturoimattomampia, ja oppimisen hallinta on siirtynyt opettajilta oppijoille. (Gerber yms. 2001, 569-570.)

Eshachin (2007) mukaan informaalin oppimisen määrittäminen koulun ulkopuolella tapahtuvaksi oppimiseksi on liian pelkistettyä. Hän tekee eron kolmen erityyppisen

oppimisen, eli formaalin, informaalin sekä non-formaalin oppimisen välillä. Formaalia oppimista luonnehtii muun muassa se, että se tapahtuu yleensä koulussa, se on strukturoitua, yleensä etukäteen järjestettyä, pakollista sekä opettajajohtoista. Se voidaan kokea myös ahdistavana. Tämänkaltaiselle oppimiselle on myös luonteenomaista, että sitä arvioidaan ja että motivaatio on tyypillisesti enemmän ulkoapäin tulevaa. Informaalia oppimista tapahtuu sitä vastoin spontaanisti jokapäiväisten rutiinien yhteydessä, esimerkiksi kotona, puistoissa tai jopa koulussa erityisesti välituntien aikana. Sitä luonnehtivat lisäksi sen strukturoimattomuus, vapaaehtoisuus sekä se, ettei sitä arvioida. Tällaiselle, yleensä oppijajohtoiselle oppimiselle on myös tyypillistä, että se on kannustavaa ja motivaatio pääosin sisäsyntyistä. Non-formaalia oppimista tapahtuu jossakin koulun ulkopuolisessa instituutiossa. Kuten formaali oppiminen, myös tämäntyyppinen oppiminen on strukturoitua, yleensä etukäteen järjestettyä sekä mahdollisesti opastettua tai opettajajohtoista. Tällaista oppimista ei kuitenkaan yleensä arvioida. Se on tavallisesti myös vapaaehtoista ja kannustavaa. Motivaatio saattaa olla ulkoapäin tulevaa, mutta on tyypillisesti enemmän sisäsyntyistä. (Eshach 2007, 174.)

Spatiaalisella ympäristöllä tiedetään olevan vaikutusta ihmisten oppimiseen (Kenkmann 2011, 279). Esimerkiksi Shadiev, Hwang, Huang ja Liu (2015, 55) pitävät tärkeänä, että opetukseen tarkoitettu ympäristö on autenttinen eli liittyy oleellisesti koulurakennuksen ulkopuolisiin tilanteisiin. Shadiev, Hwang ja Huang (2017) kuitenkin toteavat, ettei luokkahuone sellaisenaan välttämättä sovellu ulkopuolisessa elämässä tarvittavien taitojen harjoitteluun. Toisaalta myöskään ympäristöt, joissa käydään vain harvakseltaan ja opitaan niille tyypillisiä asioita, eivät välttämättä nekään ole jokapäiväisessä elämässä tarvittavien taitojen osalta merkityksellisiä. (Shadiev ym. 2017, 295.)

Myös Kenkmannin (2011) mukaan luokkahuoneessa tapahtuva opiskelu on vääjäämättä ei-autenttista, ellei luokkahuoneen ulkopuolista elämää tuoda sisään tai jos vastaavasti ei lähdetä sieltä ulos. Mikäli autenttisuus kuitenkin hyväksytään itseen, muihin sekä kontekstiin liittyvänä käsitteenä, luokkahuone voi hänen mukaansa tällöin olla elävä, merkityksellinen ja omaleimainen paikka, jossa osanottajat tuntevat olevansa kuin kotonaan. Norminmukaiset varusteet ja tilan jakaminen voivat jopa mahdollistaa tällaisen aidon kokemuksen, edistää läsnäolon tunnetta. Keskustelut ja esitelmät voidaan kokea erityisen autenttisina. Luokkahuoneessa on kuitenkin rajoittavia tekijöitä, eli esimerkiksi tilaan liittyviä sääntöjä, jotka edelleen liittyvät siihen, kenellä on valta tehdä mitään. Koska luokkahuoneet ovat osa instituutiota, ihmisten oletetaan käyttäytyvän siellä tietyllä tavalla.

Esimerkiksi aikuiskoulutuksessa normatiivisista odotuksista ja rajoista voidaan välillä poiketa, joskin ne usein vetävät osanottajat takaisin siihen, minkä he kokevat standardinmukaisena tapana opettaa ja oppia. (Kenkmann 2011, 289-290.)

Kouluopetus ei sellaisenaan näytä tuottavan niitä taitoja, joita oppijat tarvitsevat koulunrakennuksen ulkopuolella toimiessaan. Esimerkiksi Rainer ja Lewis (2012, 1-2) ovat pohtineet autenttisuuden merkitystä koulukontekstissa ja väittävät kouluissa tapahtuvan, keinotekoiisiin osa-alueisiin jaotellun opiskelun vähentävän oppijoiden kykyä sitoutua siihen autenttisella tavalla. Mims (2003) puolestaan väittää, että oppijoiden on mahdotonta nähdä yhteyttä koulussa opiskelemansa ja muun elämän välillä kouluopetuksen perinteisten menetelmien ja koulun ulkopuolella tapahtuvan oppimisen eroista johtuen. Myös Chen ja Brown (2012, 435) toteavat oppijoiden kokevan usein, etteivät heidän suorittamansa kurssit ole tukeneet heidän koulun ulkopuolista kielenkäyttöään.

Ozveririn, Herringtonin ja Osamin (2016) näkemykset ovat hyvin samankaltaisia. He esittävät, että vierasta kieltä opiskelevat kokevat yhtenä haasteena puutteet kielen autenttisessa käytössä. Monissa tapauksissa oppijoiden toiminta rajoittuu luokkahuoneessa tehtäviin aktiviteetteihin ilman, että kohdekieltä harjoiteltaisiin luokkahuoneen ulkopuolella. Luokkahuoneaktiviteetit ovat yleensä myös kontekstista irrallaan eikä niillä ole kytköstä luokkahuoneen ulkopuoliseen elämään. Vaikka oppijoilla olisi laaja osaaminen kohdekielestä, he eivät kuitenkaan kykene käyttämään oppimaansa koulurakennuksen ulkopuolisissa, vähemmän strukturoiduissa uudenaikaisissa viestintätilanteissa. (Ozverir ym. 2016, 484.) Siksi olisikin tärkeää, että vieraiden kielten opetuksessa, jo uuden opetussuunnitelmankin velvoittamana, siirryttäisiin yhä enenevässä määrin koulurakennuksen ulkopuoliseen toimintaan. Kuten myös Richards (2015, 16) toteaa, luokkahuoneen ulkopuoliset projektit tarjoavat kielten oppijoille usein mahdollisuuden käyttää kieliresurssejaan autenttiseen kommunikatiiviseen tarkoitukseen.

Yhteenvetona voi todeta, että kouluopetus ei perinteisesti toteutettuna näytä tarjoavan vierasta kieltä opiskeleville niitä työkaluja, joita he tarvitsevat koulurakennuksen ulkopuolella toimiessaan. Tällä viitataan muun muassa vieraan kielen vähäiseen autenttiseen käyttöön, oppimisympäristöön tai siihen, että luokkahuonetoiminta ei liity luokkahuoneen ulkopuoliseen elämään. Voidaan väittää, että autenttisuus linkittyy vahvasti koulurakennuksen ulkopuoliseen elämään. Autenttisuus kuitenkin sisältää tulkitsijasta riippuen monia muitakin, muun muassa oppijan kokemukseen liittyviä piirteitä, jotka ovat

lähtökohtana myös omalle autenttisuus-käsitteen määritelmälleni. Määritelmääni tukevat myös Kaikkosen (2004, 183) ajatukset oppijan kokonaisvaltaisesti huomioon ottavasta kielikasvatuksesta, jonka keskiössä ovat opiskelun autenttisuus, kokemuksesta oppiminen sekä kohtaamisen pedagogiikka.

5.2 Kokemuksellisuus autenttisen opetuksen, opiskelun ja oppimisen luojana

"Don't just learn, experience."

Roy T. Bennett

Kaikkonen (2004) liittää autenttisuuden vahvasti oppijan kokemuksiin, minkä tulkitSEN tässä yhteydessä kytkeytyvän kokemuksellisen oppimisen (*experiential learning*) suuntaukseen. Alun perin Lewinin luomasta nelivaiheisesta oppimismallista on kehitetty erilaisia muunnoksia, joista yksi tunnetuimmista on Kolbin (1984) luoma kokemuksellisen oppimisen malli. Siinä oppiminen nähdään kokemuksellisena syklinä, jossa yhdistyvät oma konkreettinen kokemus, kokemusten havainnointi ja pohdinta, teorioiden ja käsitteiden muokkaaminen ja luominen sekä opitun aktiivinen kokeileminen. (Harjanne 2006, 100.) Kolbin (1984, 42) mukaan oppimisprosessin keskeisenä ajatuksena on, että oppiminen ja näin ollen osaaminen, edellyttää sekä kokemuksen tulkintaa että sen transformaatiota. Tällä hän tarkoittaa, että kokemus itsessään ei vielä riitä oppimiseen; sen kanssa täytyy tehdä jotakin. Yhtä lailla transformaatio tarvitsee jotakin muutettavaa; esimerkiksi reagoinnin kohteena olleen kokemuksen.

Kokemuksen merkitystä on vieraiden kielten opiskelussa tutkittu paljon. Esimerkiksi Grim (2010) selvitti palveluoppimista (*service-learning*) käsittelevässä artikkelissaan ranskan kieltä opiskelevien korkeakouluopiskelijoiden kokemuksia palveluoppimisesta ja sen vaikutuksia heidän opiskelumotivaatioonsa, ammatillisiin pyrkimyksiinsä ja rooliinsa yhteisön parissa toimimisessa. Tutkimustulosten mukaan enemmistö vastaajista oli tyytyväisiä saamaansa kokemukseen ja kertoi olevansa motivoitunut opiskelemaan ranskaa myös tulevaisuudessa. Moni myös uskoi tietämyksensä ranskan kielestä ja kulttuurista parantuneen. Opiskelijat kertoivat lisäksi saaneensa varmuutta kielen suulliselle käytölle. Kokemus oli myös vaikuttanut monen opiskelijan mahdollisiin tulevaisuuden uratavoitteisiin. (Grim 2010.)

Kalajan ym. (2011) toimijuuteen painottuvassa tutkimuksessa kartoitettiin englantia tai ruotsia yliopistossa opiskelevien kouluaikaisia kielenoppimisen kokemuksia sekä koulussa että vapaa-ajalla. Tutkimuksen mukaan koulussa tapahtuva kielen oppiminen nähtiin hyvin perinteisenä, luokkahuoneeseen sijoittuvana ja pääasiassa oppikirjoihin painottuvana kieliopin ja sanaston harjoitteluna. Koulun ulkopuolisten oppimiskokemusten osalta kielen rooli nähtiin laajempänä, kielen käyttöä ja merkitysten välittämistä painottavana. Opiskelijat kokivat englannin ja ruotsin oppimisen luokkahuoneen ulkopuolella hyvin eri tavalla. Englanti koettiin kielenä, jota pyrittiin aktiivisesti käyttämään myös vapaa-ajalla, kun taas ruotsin osalta mahdollisuudet kielen käyttöön olivat jääneet monelta huomaamatta ja täten käyttämättä. Ruotsin kieltä opiskelevien passiivista asennoitumista selittänevät monet tekijät, muun muassa ruotsin kieleen kohdistuvat negatiiviset asenteet, englannin kielen valta-asema sekä se, että taidot englannin kielessä koetaan niin paljon paremmiksi, että sitä uskalletaan myös käyttää. Yhtenä selittävänä tekijänä voi olla myös se, että ruotsin kielen opiskelijoita ei riittävästi ohjata hyödyntämään ruotsinkielistä tarjontaa. (Kalaja ym. 2011, 63, 72.)

Giannikaksen (2011) tutkimuksen tavoitteena oli tukea olettamusta, jonka mukaan oppilaiden vieraan kielen käyttöä voidaan maksimoida luomalla oppilaskeskeinen ympäristö, jossa oppilaita rohkaistaan käyttämään vierasta kieltä ja jossa heille tarjotaan mahdollisuuksia autenttisen viestinnän harjoitteluun. Tutkimuksen mukaan alakouluikäiset oppilaat nauttivat yhteistoiminnallisessa ympäristössä työskentelystä. He kokivat olevansa autenttisessa, vieraskielisessä ympäristössä, jossa heitä kannustettiin yhteistyöhön ja jossa he pystyivät hyödyntämään oppimaansa käytännössä. (Giannikas 2011, 319, 336.) Yhteistä edeltäville tutkimuksille on muun muassa tutkittavien aktiivista roolia sekä vieraan kielen oppimisen ja käytön kokemuksia korostava näkemys.

Nikitinan (2011) oppimiskokemuksen autenttisuutta käsittelevässä tutkimuksessa korostuivat opiskelijoiden kokemukset vieraan kielen suullisen käytön varmuuden lisääntymisestä, kielen aikaisempaa aktiivisemmasta ja tehokkaammasta opiskelusta sekä esimerkiksi tiimityöskentelyn ja sosiaalisten kykyjen ja elämäntaitojen kehittymisestä. Tällaiset projektit edistävät oppimiskokemuksen autenttisuutta, mikä puolestaan kannustaa opiskelijoita luokkahuoneen ulkopuoliseen kielen käyttöön. (Nikitina 2011.)

5.3 Autenttisuuteen pyrkivä sanaston harjoittelu luokkahuoneessa

5.3.1 Vieraan kielen sanaston oppimisen teoreettisia perusteita

Sanojen oppiminen on pitkä ja monimutkainen prosessi. Sanan toistuvuus ja monipuoliset käyttömahdollisuudet ovat normaalisti edellytyksenä sille, että se voidaan täydellisesti osata. (Dobao 2014, 505.) Kirjallisuudessa onkin esitetty laaja ja kasvava joukko erilaisiin lähestymistapoihin pohjautuvia tekniikoita, joiden nähdään edistävän vieraan kielen sanaston kehittymistä. Tällaisia ovat muun muassa visuaalisten apuvälineiden, sanakirjojen ja muistisääntöihin pohjautuvien menetelmien käyttö sekä sanojen merkityksen päättely kontekstista. (Camó & Ballester 2015, 110.) Tosuncuoğlu (2015, 4) nostaa esiin uuden sanaston käyttöä edellyttävät kommunikatiiviset aktiviteetit (esimerkiksi roolileikit), sekä uutta sanastoa hyödyntävät kirjalliset tehtävät. Myös oppijan äidinkielen käyttäminen vieraan kielen sanaston opiskelun tukena vaikuttaa positiivisesti erityisesti kielenopiskelun varhaisessa vaiheessa. Tämä selittyy sillä, että vieraan kielen sanasto näyttäisi tässä vaiheessa jäsentyvän alisteisesti äidinkielen mentaaliseen sanastoon. (Camó & Ballester 2015, 109, 127.)

Opetuksen painopisteen siirtyminen opettajajohtoisesta luokkahuoneesta viestinnälliseen kieltenopetukseen on Sildusin (2006) mukaan innostanut tutkijoita etsimään sellaisia luokkahuonetekniikoita, jotka tukevat aktiivista kielenkäyttöä viestinnällisissä konteksteissa. Kommunikoidakseen tehokkaasti vierasta kieltä opiskelevien tulee oppia riittävästi sanastoa ja kyetä myös käyttämään sitä luokkahuoneen ulkopuolisissa tilanteissa. Mielenkiinto kohdistuukin yhä enenevässä määrin sellaiseen oppijoiden osallistumista lisäävään toimintaan, joka edistää sanaston omaksumista. Kieltenopetuksen saralla vallitsee laaja konsensus kommunikaation ensisijaisesta roolista oppimisessa. (Sildus 2006.) Vuorovaikutuksellisessa viestinnässä sanaston hallinta saattaa olla jopa kielioppia tärkeämpää. Tämä korostuu erityisesti kielen opiskelun alkuvaiheessa, kun oppijat ymmärtävät perussanaston kartuttamisen merkityksen vieraan kielen sujuvuudelle. (Tosuncuoğlu 2015, 1.)

1980-luvun puolivälissä tutkijoiden mielenkiinto alkoi Sildusin (2006) mukaan kohdistua nimenomaan oppijan oman tuotoksen tärkeyteen vuorovaikutusprosessissa. Sanastoharjoittelun näkökulmasta onkin erikoista, että opettajilla on liian usein kiusaus siirtyä opetuksessaan eteenpäin, kun oppijat osaavat tunnistaa oikeat sanat, vaikka eivät

tosiasiassa kykene niitä tuottamaan. Pelkästään kuuntelemalla ja ymmärtämällä oppijat eivät pysty käymään mielekkäitä keskusteluja. (Sildus 2006, 55.) Myös Tosuncuoğlu (2015) tekee eron reseptiivisen ja produktiivisen sanaston välillä. Niistä ensimmäisellä hän viittaa sanoihin, jotka ihminen tunnistaa ja mahdollisesti ymmärtää, mutta ei jostain syystä niitä yleensä käytä. Uuden sanan muistamisen ja hallinnan kannalta on tärkeää, että oppija kokee kyseisen sanan itselleen jostakin syystä merkittävänä. Sanan produktiivisuus on täten hyvin henkilökohtainen asia ja vaihtelee oppijasta toiseen. Opettajan tulisi edesauttaa oppijoille merkityksellisen produktiivisen sanaston kartuttamista. Kyseeseen tulevat tällöin autenttiset, merkitykselliset kontekstit, joissa voidaan saavuttaa konkreettisia tuloksia sekä käyttää tarkoituksenmukaista sanastoa ja tehtävää. (Tosuncuoğlu 2015, 6.)

Nationin (2001) mukaan sanaston oppimista voidaan lähestyä kolmen eri prosessin avulla, jotka käsittävät sanojen havaitsemisen (*noticing*), mieleen palauttamisen (*retrieval*) sekä sanojen luovan/generatiivisen käytön (*creative/generative use*). Ne voidaan nähdä kolmivaiheisena prosessina, jossa myöhemmät vaiheet sisältävät aikaisemmat. (Nation 2001, 63.)

Ensimmäisellä, sanojen oppimista edistävällä prosessilla eli havaitsemisella Nation (2001) tarkoittaa, että oppijan tulee havaita yksittäinen sana ja ymmärtää sen käyttökelpoisuus kielen yksikkönä. Havaitsemiseen vaikuttavat muun muassa sanan tärkeys kirjallisessa syötteessä tai sen keskeinen rooli tekstistä keskusteltaessa, oppijoiden aikaisempi kontakti kyseiseen sanaan sekä heidän ymmärryksensä siitä, että sana täyttää aukon heidän kielitaidossaan. Havaitsemista tapahtuu myös oppijan etsiessä sanaa sanakirjasta, opiskellessa sen tarkoituksella, arvatessa sen merkityksen kontekstin perusteella, oppijoiden neuvotellessa sanan merkityksestä joko keskenään tai yhdessä opettajan kanssa tai kun sana selitetään hänelle. (Nation 2001.)

Toinen merkittävä sanojen muistamiseen johtava prosessi on Nationin (2001) mukaan mieleen palauttaminen. Tämä toteutuu, kun oppija havaitsee sanan ja ymmärtää sen merkityksen tehtävään liittyvästä kirjallisesta syötteestä, opettajan selittäessä sanan merkityksen tai oppijan etsiessä sanan sanakirjasta. Mikäli tällainen sana palautuu mieleen myöhemmin tehtävänteon aikana, sen tiedetään vahvistavan sanan muistamista. Sanan mieleen palauttaminen voi olla joko reseptiivistä tai produktiivistä. Reseptiivisyys tarkoittaa, että oppija ymmärtää sanan muodon ja että hänen täytyy palauttaa mieleen sanan merkitys sen kuullessaan tai sen lukiessaan. Produktiivisella mieleen

palauttamisella viitataan sanan merkityksen ymmärtämiseen ja sen puhutun tai kirjoitetun muodon mieleen palauttamiseen. (Nation 2001.)

Kolmas tärkeä prosessi sanaston harjoittelussa on sen luova käyttö (*generative use*). Nationin (2001) mukaan generatiivinen prosessointi on merkittävä tekijä opeteltaessa sekä ensimmäisen että toisen kielen sanastoa. Luovaa sanaston käsittelyä tapahtuu, kun aikaisemmin nähtyjä sanoja joko käytetään eri tavalla kuin aiemmin, tai kun ne esiintyvät edellisestä kerrasta poikkeavasti. Kun oppija näkee tutun sanan, se pakottaa hänet käsitteellistämään uudelleen tietonsa kyseisestä sanasta. Sanasta neuvottelemisen ei kehitä oppimista ainoastaan dekontekstualisaation kautta, vaan kenties myös mahdollisuutta sen luovaan käyttöön. Neuvottelun aikana sanaa käytetään useissa kieliopillisissa konteksteissa, usein moninaisissa johdetuissa tai taivutetuissa muodoissa sekä moniin esimerkkeihin viittaamalla. Myös sanan generatiivinen käyttö voi olla joko reseptiivistä tai produktiivista. Reseptiivinen muoto tarkoittaa, että sana nähdään tilanteessa, jossa sitä käytetään uusilla tavoilla. Produktiivisella muodolla vastaavasti tarkoitetaan uusien tapojen kehittämistä, kun haluttua sanastoa tahdotaan käyttää uusissa konteksteissa. Generointia on eriasteista. Generaatiota tapahtuu, mutta se on matalaa, mikäli sanan kielellinen konteksti eroaa vain hiukan kirjallisesta syötteestä. Generointi on vastaavasti korkeaa, mikäli sanaa käytetään olennaisesti eri tavalla. Tämä taas viittaa siihen, että sana on alkanut integroitua oppijan kielisysteemiin. (Nation 2001.)

5.3.2 Tutkimuksia vieraan kielen sanaston harjoittelusta

“Imagination is more important than knowledge.”
Albert Einstein

Nationin edellä kuvaama kolmivaiheinen malli oli lähtökohtana myös Wongin ja Loojin (2010) kahdelle erilliselle tapaustutkimukselle, joissa selvitettiin alakouluikäisten oppilaiden mobiiliavusteista vieraan kielen sanaston harjoittelua. Molemmat tutkimukset korostivat oppilaiden kykyä yhdistää kielenkäyttö koulun ulkopuolisiin konteksteihin ja keskittyivät sanaston kontekstualistiseen käyttöön. Tutkimustuloksissa nousivat esiin muun muassa oppilaiden luovuus sekä ryhmätyöskentelyn merkitys ja sen mahdollistama ystäviltä saatu apu. Oppilaat kertoivat myös pitäneensä siitä, että saivat jakaa ja esitellä työnsä muulle ryhmälle. Osa vanhemmista oppilaista kuitenkin turhautui erilaisiin älypuhelinien mukanaan tuomiin teknisiin ongelmiin. Yhteenvedonomaaisesti Wong ja Looi esittävät

prosessin toteutuneen Nationin edellä kuvatun kolmivaiheisen mallin mukaisesti sen muuttaessa kieliaineen autenttiseksi oppimiskokemukseksi. (Wong & Looi 2010.)

Myös Viita-Leskelä (2015) esittää oppimisen olevan aina sosiaalinen ilmiö. Hän näkee tärkeänä sosiaalisten työmuotojen käytön ryhmän tukiessa sekä jäsentensä oppimista että heidän persoonallisuutensa kasvua. Lisäksi hän korostaa oman tekstin tuottamisen tärkeyttä ja opettajan tehtävää ohjata oppijoita käyttämään oppimiaan sanoja ja rakenteita uusissa yhteyksissä. Myös näkemys valmiiden tuotosten esittämisestä muille ja niistä saatu palaute lisäävät oppijoiden motivaatiota ja ohjaavat oppimista. (Viita-Leskelä 2015, 62-64.)

Dobaon (2014) mukaan samantasoisten oppijoiden yhteistyötä selvittäneet tutkimukset tukevat sellaisten tehtävien käyttöä, jotka rohkaisevat oppijoita työskentelemään yhdessä ja näin ratkaisemaan vieraaseen kieleen liittyviä ongelmia. Jaettu vastuu lopullisesta tekstistä kannustaa oppijoita keskustelemaan käyttämästään kielestä sekä yhdistämään resurssinsa ratkaistaakseen kohtaamiaan kielellisiä ongelmia. Tämä tarkoittaa muun muassa hypoteesien muodostamista ja testaamista, uuden syötteen tarjoamista ja arvioimista sekä itsensä tai muiden korjaamista. Käyttämällä kieltä ajattelun ja kielestä puhumisen välineenä, oppijoiden on mahdollista luoda uutta kielitietoutta. Dobaon mukaan Swain ja Lapkin (1998) viittaavat tällä yhteistyössä tapahtuvan dialogin (*collaborative dialogue*) käsitteeseen, joka operationalisoituu kieltä käsittelevien jaksojen (*language-related episodes, LREs*) kautta, ja määritellään miksi tahansa sellaiseksi dialogin osaksi, jossa oppijat puhuvat tuottamastaan kielestä, kyseenalaistavat kielenkäyttöään tai korjaavat itseään tai muita. Yleensä tehdään myös ero kieliopillisen ja sanastollisen LRE:n välillä, joista ensimmäisellä tarkoitetaan oppijoiden keskittymistä kielioppiin ja jälkimmäisellä tilanteita, joissa oppijat keskusteleivat sanastosta ja tekevät yhteistyötä ratkaistaakseen siihen liittyviä ongelmia. (Dobao 2014, 498-499.)

Oppijoiden aktiivista roolia ja luovaa sanastonkäyttöä painottavat sanastotehtävät edistävät vieraan kielen sanaston oppimista ja sanojen mieleen painumista. Viita-Leskelä (2015) kuitenkin toteaa, että omia tuotoksia tehdessään oppijat usein keskittyvät sisältöön, jolloin heidän huomionsa ei niinkään kohdistu kielen rakenteisiin. Tällaisia töitä arvioitaessa viestin perillemeno on toki tärkeää, mutta kielen oikeellisuutta voidaan harjoitella myöhemmin teksteistä saatujen havaintojen pohjalta. (Viita-Leskelä 2015, 64.) Tätä tukee myös van Lierin (1996) pragmaattisen autenttisuuden (*pragmatic authenticity*)

ryhmään kuuluva tarkoituksen autenttisuus (*authenticity of purpose*), joka tarkoittaa puhetapahtuman tavoitteena olevaa lopputulosta. Puheen tulee täten vastata sille asetettuja tavoitteita ja oltava lopputulokseltaan aiotun kaltainen: mikäli tavoitteena on esimerkiksi roolileikki, sitä ei tule pitää kielioppitehtävänä ja päinvastoin. (van Lier 1996, 139.)

5.4 Luokkahuoneen ulkopuolella tapahtuva, autenttisuuteen pyrkivä vieraan kielen harjoittelu

Richardsin (2015) mukaan kielten opettaminen on aina ymmärretty valmistautumisena luokkahuoneen ulkopuoliseen kielenkäyttöön. Kielten opettamisen fokus on kuitenkin aiemmin ollut luokkahuoneessa tapahtuvassa kielenoppimisessa, jolloin oppikirja sekä muut luokkahuoneessa käytettävät resurssit nähtiin keskeisinä sekä asiasisällön että oppimisen välittämisessä. Tutkimuksen, teorian ja käytännön osalta on yleensä keskitytty siihen, miten luokkahuone yhdessä opettajien, oppijoiden sekä oppimisen resurssien kanssa voi tarjota oppimisen kannalta välttämättömät olosuhteet. Viimeisen 100 vuoden aikana kielten opettamisen painopiste onkin ollut opetussuunnitelmien suunnittelussa, metodeissa ja materiaaleissa sekä opettajien kouluttamisessa siihen, miten he voivat parhaiten hyödyntää luokkahuonetta esimerkiksi autenttisen kommunikaation ja kielenkäytön harjoittelussa. Syyt luokkahuonepohjaiselle opiskelulle ovat sekä käytännöllisiä että logistisia sen joko tukiessa opetussuunnitelman mukaista koulupohjaista opetusta tai valmistaessa oppijoita erilaisiin testeihin. (Richards 2015, 5-6.)

Richardsin (2015) mukaan luokkahuonepohjaisen opiskelun rajoituksiin on alettu yhä enenevässä määrin kiinnittää huomiota. Rajoituksilla hän viittaa muun muassa liian suuriin, autenttista kommunikaatiota hankaloittaviin luokkakokoihin, kielen opiskelun mahdollisesti vähäisiin viikkotuntimääriin sekä esimerkiksi puutteellisiin tai sopimattomiin opetusmateriaaleihin, opettajan rajalliseen vieraan kielen asiantuntemukseen sekä testejä painottavaan opetussuunnitelmaan. Luokkahuoneessa käytettävissä olevat mahdollisuudet oppimiseen tai affordansseihin ovat näin ollen varsin rajoitettuja. Nykypäivänä teknologia sekä kasvokkain tapahtuva vieraan kielen käyttö tarjoavat kuitenkin luokkahuonetta mittavampia mahdollisuuksia mielekkään sekä autenttisen kielen käyttöön. (Richards 2015, 6.) Nämä mahdollisuudet ovat merkittävästi lisääntyneet yhteiskunnan ja koulutuksen digitalisoitumisen myötä.

5.4.1 Ylös, ulos ja retkelle

'And that's that,' said Pooh. 'What do we do next?' 'We are all going on an Expedition,' said Christopher Robin, as he got up and brushed himself. 'Thank you, Pooh.' 'Going on an Expedition?' said Pooh eagerly. 'I don't think I've ever been on one of those. Where are we going to on this Expedition?'

Pooh in A. A. Milnes book Winnie-the-Pooh

Luokkaretket ovat monille mieleenpainuvia tapahtumia. Myös kimmoke niiden järjestämiseen voi tulla hyvinkin yllättäviltä tahoilta. Lukion ranskan kielen opettaja Judy Kates Kirby esitteli jo 70-luvulla ilmestyneessä artikkelissaan, miten hän miehensä kanssa Louisianassa vieraillessaan sai myymälöiden ikkunoissa olleista ranskankielisistä iskulauseista idean järjestää ranskan kielen opiskelijoilleen matkan Louisianan ranskankielisille alueille. Opiskelijat valmistautuivat matkaan lukemalla aiheeseen liittyvää kirjallisuutta sekä jakoivat tietämystään tekemällä suullisia esitelmiä. Vierailun aikana heidät tutustutettiin ranskan kielen perinnettä Yhdysvalloissa edustaviin ihmisiin, ruokaan sekä mielenkiintoisiin kohteisiin. Matka tarjosi opiskelijoille myös taukoa luokkahuoneessa tapahtuvasta opiskelusta, mahdollisuuden laajentaa tietämystään kyseisestä maasta sekä tilaisuuden testata kykyjään kommunikoida muiden kanssa. (Kirby 1977.)

Luokkaretket tarjoavat oppijoille uusia konteksteja ja kokemuksia ja lisäävät heidän mielenkiintoaan ja sitoutumistaan sekä positiivisempaa asennetta oppiainetta kohtaan. Tutkimukset kuitenkin osoittavat, että luokkaretkelle valmistautuminen sekä oppijoiden retken aikana saama ohjaus ja tuki ovat tärkeitä, jotta vältetään oppijan mahdolliset negatiiviset oppimiskokemukset sekä mahdollistetaan oppijan henkilökohtaisempi toiminta luokkaretken aikana. (Plutino 2016, 114, 116.) Kuten Richards (2015) toteaa, monet luokkahuoneen ulkopuoliset oppimismahdollisuudet ovat luonteeltaan kokemusperäisiä. Vuorovaikutteisuutensa vuoksi ne todennäköisesti myös tukevat oppijan kokonaisvaltaista vieraan kielen kehittymistä. Niihin liittyy myös joko tarkoituksellista tai sattumalta tapahtuvaa oppimista mutta ne eivät välttämättä kuitenkaan johda mihinkään tiettyyn oppimistulokseen. (Richards 2015, 11.) Myös Tuzzolino Werben (2001-2002) näkee luokkaretket erinomaisena mahdollisuutena harjoitella vierasta kieltä, mutta painottaa retkiä edeltävän, esimerkiksi kielioppiin tai uuteen sanastoon liittyvän harjoittelun merkitystä. Retkiin sisältyy kuitenkin myös haasteita, jotka liittyvät esimerkiksi oppijan äidinkielen käyttämiseen retkien aikana tai siihen, että retkien tarkoitus ymmärretään väärin. Tämä taas voi johtaa retkiltä poisjättäytymiseen. (Tuzzolino Werben 2001-2002.)

On myös tutkimuksia, jotka rakentuvat kokonaan luokkaretkien ympärille. Muun muassa Montgomeryn ja Eisensteinin (1985) kokeellinen englannin kielen suulliseen kommunikaatioon pohjaava kurssi oli suunniteltu viikoittain tehtävien strukturoitujen luokkaretkien ympärille. Retket edellyttivät oppijoilta erilaisten diskurssisääntöjen ymmärtämistä ja käyttämistä sekä kielen funktioiden hallintaa. Retkien aikana he esimerkiksi tervehtivät, aloittivat keskusteluja, esittelivät ja vaihtoivat aihetta, neuvottelivat merkityksestä sekä päättivät keskusteluja. Kieltä käytettiin autenttisissa konteksteissa, joihin kuuluu luontevana osana taustamelu, visuaaliset vihjeet sekä ei-verbaaliset signaalit. Keskusteluja sävyttivät myös aidon kommunikaation epätäydellisyys, jota luonnehtivat tauot, epäröinti, virheelliset aloitukset, verbaaliset täytesanat, päällekkäin tapahtuva puhe, satunnaiset väärintulkinnat sekä puheen korjaaminen. Retkien aikana oppijat ja opettaja tutustuivat toisiinsa epämuodollisemmissa olosuhteissa kuin mitä olisi ollut mahdollista vain luokahuoneessa. Oppijoita myös kohdeltiin retkikohteissa tärkeinä vieraina, mikä oli monelle täysin uusi kokemus. Kurssin luonteesta johtuen oppijoilla oli myös mahdollisuus ilmaista omaa persoonallisuuttaan. (Montgomery & Eisenstein 1985.)

Bury St Edmundsissa sijaitsevan oppimisvaikeuksiin keskittyneen koulun rehtori Peter Spencer (1990) kuvaa artikkelissaan oppijoiden suhtautumista ranskan kielen opiskeluun. Oppijoiden reaktiot ja kommentit korostivat jälleen sitä, kuinka tärkeitä yksilön omakohtaiset kokemukset ovat. Ranskankieliseen kaupunkiin suuntautuneen luokkaretken aikana jopa arimmat oppijat uskalsivat kysyä asioita ranskan kielellä. He myös nauttivat kahviloissa käymisestä sekä vierailivat linnassa, postitoimistossa, kaupoissa sekä söivät perinteisen ranskalaisen aamiaisen. (Spencer 1990.)

Oppijan omakohtaiset kokemukset ovat oppijalle merkityksellisiä. Esimerkiksi Spencerin esittelemää oppilaiden retken aikaista toimintaa tukee Järvilehdon (2014) näkemys, jonka mukaan lapset, kuten esimerkin arat oppijat edellä, kykenevät kiinnostuneina hämmästyttäviin suorituksiin. Tämä on sinänsä merkittävää, sillä kuten esimerkiksi Richards (2015) toteaa, yritys kommunikoida natiivipuhujien kanssa voi olla monille oppijoille vaikeaa ja haastavaa. Oppijat saattavat tuntea itsensä vaivaantuneiksi tai taitamattomiksi huomatessaan, että he kykenevät käyttämään vierasta kieltä vain rajoitetusti. (Richards 2015, 9.) Kyseisellä retkellä kuten muissakin tämän luvun esimerkeissä, oppijat ovat todennäköisesti kokeneet itsensä vahvasti tekijöinä tai toimijoina. Tämä taas liittyy suoraan Kaikkosen (2004) aikaisempaan näkemykseen

autenttisuuden ja kokemuksen keskinäisestä yhteydestä sekä Kohosen (2009) ajatuksiin oppijasta kielenkäyttäjänä.

5.4.2 Uusi ympäristö, uudet kokemukset

Edeltävää lukua on luontevaa jatkaa Kenkmannin (2011) tutkimuksella, jossa hän selvittää spatiaalisen ympäristön merkitystä vieraan kielen opettamiselle ja oppimiselle. Artikkelin alkuun sijoittuvat pohdinnat siitä, mikä hänen taidemuseossa säännöllisesti pitämistään vieraan kielen oppitunneista tekee kaikille kokemuksena niin miellyttäviä, luovat pohjaa artikkelin kannalta keskeisten käsitteiden, tilan, vallan ja autenttisuuden tutkimiselle. Kenkmann aloittaa tutkimuksensa kysymällä, onko museovierailuista saadun positiivisen palautteen syynä ainoastaan kaunis ympäristö sekä uudenlainen tapa opettaa ja oppia, vai liittyykö siihen jotain perustavammanlaatuista, joka muuttuu siirryttäessä luokkahuoneesta museoon. Luokkahuonetoiminnan sisältäessä usein väkinäisiä piirteitä, museossa osanottajien halu ilmaista mielipiteitään ja kuvailla näkemiään kohteita johtaa Kenkmannin mukaan kielen luonnollisempaan käyttöön. Luokkahuoneessa oppijat takertuvat usein myös roolileikkien käsikirjoituksiin ja strukturoituihin harjoituksiin pyrkien käyttämään kohdekieltä täydellisesti, kun taas museossa he eivät niinkään ole huolissaan virheiden tekemisestä. Näyttelyt kannustavat spontaaneihin reaktioihin, joita ilmaistaan ilman sen suurempaa epäröintiä. (Kenkmann 2011, 279-280.)

Samansuuntaista toimintaa on löydettävissä myös Tuzzolino Werbenin (2001-2002) vieraan kielen opiskelijoilleen järjestämistä Amerikan historiaa käsittelevistä retkistä. Hän kertoo opiskelijoiden kierrelleen näyttelytilassa pareittain, ilmeisen itsenäisesti esineitä tutkien, osoitellen ja niistä keskustellen. Retkissä yhdistyi täten luontevasti sekä historia että vieraan kielen opiskelu, jota retket helpottivat: heikomman kielitaidon omaavat opiskelijat lukivat näyttelystä kertovaa informaatiota, kun taas edistyneemmät osallistuivat opastettuihin kierroksiin. Retket vastasivat myös erilaisten oppimistyylien omaavien eli visuaalisten, tuntoaistia painottavien sekä kineettisten opiskelijoiden tarpeisiin. (Tuzzolino Werben 2001-2002.)

Kenkmannin (2011) artikkelin tavoitteena oli tutkia vallan ja autenttisuuden käsitteitä suhteessa opettamiseen sekä luokkahuoneessa että museossa. Artikkelin pohjaa väitteeseen, jonka mukaan tila, valta ja autenttisuus liittyvät toisiinsa. Näistä jonkin manipulointi vaikuttaa myös kahteen muuhun. Panematta painoarvoa millekään tietylle

ympäristölle Kenkmann pyrkii artikkelissaan esittämään, miten paikanvaihdos voi vaikuttaa opettamiseen ja oppimiseen. Hän käyttää autenttisuus-käsitettä heideggerialaisittain, millä viitataan yksilön tunteeseen olemisesta ajassa ja paikassa. Opetuksessa se tarkoittaa, että sekä oppijat että ohjaaja ovat täydellisesti läsnä sekä tietoisia yhteydestä toisiinsa ja ympäristöönsä. Pohditaan aidosti, mitä yksilö tekee osana opetuksellista ryhmää ja miten se kytkeytyy oppimisen kontekstiin. Käytännössä tällä viitataan jokaisen perinpohjaiseen sitoutumiseen ja innokkuuteen tekeillä olevaa asiaa kohtaan sekä tunteeseen oikeassa paikassa olemisesta oikeaan aikaan. Tekeminen nähdään arvokkaana ja hyödyllisenä. Keskiössä on tunne jaetusta yhteisöllisyydestä. (Kenkmann 2011, 280, 289.)

Oman tutkimukseni kannalta on tärkeää pohtia Kenkmannin (2011) näkemyksiä, joiden mukaan opetuksellisessa tilassa, luokkahuoneessa ja museossa, on identifioitavissa neljä toisiinsa liittyvää oleellista elementtiä sen mukaan, miten tila vaikuttaa opettaja-oppija suhteisiin ja täten edelleen opettamiseen ja oppimiseen: 1) tilan omistajuuden ottaminen, 2) tilan jakaminen, 3) tilan implisiittiset säännöt sekä 4) spatiaaliset merkitsijät. Vaikka oma aineistoni eroaa Kenkmannin esimerkkinään käyttämästä museosta, samaa kriteeristöä voidaan tapauskohtaisesti muokaten käyttää analysoitaessa koulurakennuksen ulkopuolelle sijoittuvia retkiä. Tilan omistajuuden ottamisella Kenkmann viittaa muun muassa siihen, että museossa oppijat ottavat tilan omistajuuden itselleen huomattavasti itsenäisemmin kuin luokkahuoneessa. Koska opettaja ei tilan julkisuuden takia voi luokkahuoneen tapaan kontrolloida opetuksellista tilaa, oppijat voivat hyödyntää sitä vapaammin sekä ylittää rajoja itsenäisesti. Museossa ei myöskään ole erikseen merkittyjä reviierejä opettajalle tai oppijoille. Julkisena tilana museolla on myös erilaiset säännöt suhteessa luokkahuoneeseen. Yleensä ne liittyvät esimerkiksi kieltoon koskea esineisiin tai näyttelytilan kunnioittamiseen. Oleellista on myös huomioida, että museossa kaikki vierailijat ovat yhdenvertaisia, mikä tarkoittaa, että opettaja ei saa muista poikkeavaa, häntä suosivaa kohtelua. Myös tilan jakaminen eroaa luokkahuoneen ja museon välillä. Kun luokkahuoneessa pöydät ja opetustaulut toimivat tilanjakajina ja täten ohjaavat tilankäyttöä, museossa näyttely sekä merkitsee että jakaa käytössä olevan tilan. Spatiaaliset merkitsijät eivät Kenkmannin mukaan kuitenkaan erota opettajaa ja oppijoita toisistaan, vaan pikemminkin antavat tunteen jaetusta tilasta. Museossa on usein myös yleisöltä suljettuja tiloja, jotka toimivat yhdistävänä tekijänä opettajan ja oppijoiden välillä heidän edustaessaan yhdessä vieraita/ulkopuolisia pikemmin kuin sisäpiiriläisiä. (Kenkmann 2011, 283, 285-287.)

Kenkmannin (2011) mukaan museot ovat luokkahuoneeseen verrattuina erilaisia tiloja erilaisine implisiittisine sääntöineen. Ne eivät täten ole tiloina luokkahuonetta autenttisempia: mikäli opetusta annettaisiin siellä jatkuvasti, se tarkoittaisi tähän tilaan liittyvien normien syntyä, jotka vaikuttaisivat osanottajiin samaan tapaan kuin luokkahuoneessa. Kenkmannin mukaan juuri paikanvaihdos rikkoo jokapäiväiset, oppitunteihin kohdistuvat odotukset. Tämä taas edellyttää sekä opettajalta että oppijoilta uudenlaista tapaa sitoutua oppimateriaaliin, toisiinsa sekä spatiaaliseen ympäristöön. Uusi ympäristö tarjoaa uuden spatiaalisen kokemuksen, uuden tilajaon, uudet säännöt sekä uudet spatiaaliset merkitsijät, mikä taas tarkoittaa uudenlaista pohdintaa sen suhteen, mitä oppitunneilla tehdään. (Kenkmann 2011, 290.)

5.5 Yhteenveto

Uusien opetussuunnitelmien perusteiden myötä vieraiden kielten opetuksen painopiste on yhä enenevässä määrin siirtynyt autenttisuutta tukevaan lähestymistapaan. Tämä on puolestaan johtanut perinteisen luokkahuoneessa tapahtuvan toiminnan kritisoimiseen, sillä sen nähdään monissa tapauksissa rajoittavan sellaisten taitojen hankintaa, joita oppija tarvitsee käyttäessään vierasta kieltä koulurakennuksen ulkopuolella.

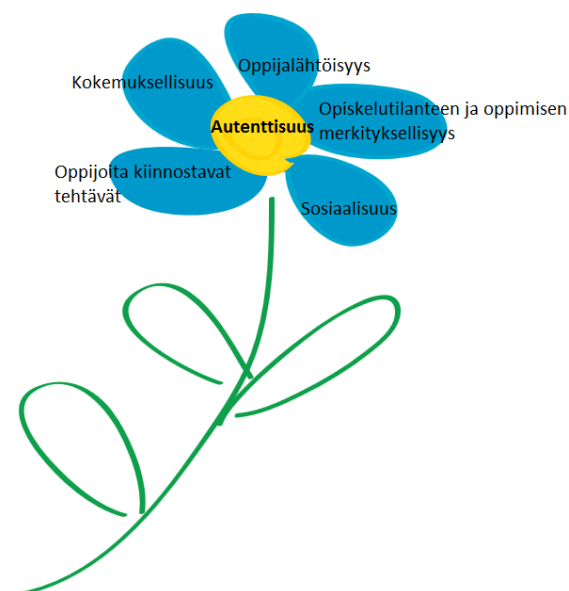
On kuitenkin oleellista huomioida, että oppijalle merkityksellisten ja positiivisia tunteita ja kokemuksia herättävien tehtävien ei tarvitse välttämättä sijoittua luokkahuoneen ulkopuolelle. Esimerkiksi luovien ja oppijan aktiivista roolia korostavien, usein yhteistyössä muiden kanssa tehtävien projektiluonteisten töiden tiedetään edistävän oppimiskokemuksen autenttisuutta. Tämä on hyvä lähtökohta esimerkiksi suunniteltaessa vieraan kielen sanaston oppimiseen liittyviä tehtäviä.

Koulun ulkopuolisia oppimismahdollisuuksia on nykyään tarjolla runsaasti. Tietotekniikan monipuoliset käyttömahdollisuudet sekä perinteinen, kasvokkain tapahtuva kommunikaatio ovat molemmat omiaan tarjoamaan oppijalle mahdollisuuksia vieraan kielen autenttiseen käyttöön. Muun muassa Tuzzolino-Werbenin (2001-2002) mukaan hyvän kielen opettamisen periaate on tarjota oppijoille aitoja ja merkityksellisiä oppimiskokemuksia. Hän viittaa tällä luokkaretkiin todeten, että ne tarjoavat oppijoille useita mahdollisuuksia harjoitella kielitaitoaan. Tähän liittyvät myös näkemykset oppimisympäristön vaikutuksesta yksilön oppimiseen.

5.6 Autenttisuuden määritelmä tässä tutkimuksessa

Olen edeltävissä luvuissa tutkinut autenttisuuden käsitettä monesta eri perspektiivistä pyrkimyksenäni selvittää, mitä sillä pohjimmiltaan tarkoitetaan. Aloitin tutkimukseni teoreettisen pohdinnan katsauksella autenttisuuden käsitteen historiaan (luku 2.1), minkä jälkeen keskityin autenttisuuden tutkimukseen koulukontekstissa (luku 2.2). Perehdyin myös autenttisuuden eri ulottuvuuksiin (luku 3) sekä autenttisuuden lähikäsitteisiin (luku 4). Luvussa 5 tavoitteenani oli lähestyä autenttisuuden käsitettä tutkimusaineistoni ehdoin.

On selvää, ettei autenttisuutta ole mahdollista määritellä yksiselitteisesti. Tämä johtuu ennen kaikkea käsitteen monista eri tulkinnoista ja käsitteen käytön monimutkaistumisesta. Käsitteen monisärmäisyys kuitenkin mahdollistaa autenttisuuden tutkimisen monesta eri näkökulmasta ja sen käyttämisen teoreettisena käsitteenä monissa eri tutkimusasetelmissa. Omalle tutkimusasetelmalleni parhaiten soveltuva määritelmä on kuvattu kuviossa 3. Kuviossa olevat autenttisuuden osatekijät pohjautuvat teoriasta nostamiini autenttisuuden osatekijöihin, eli kokemuksellisuuteen, oppijälähtöisyyteen, opiskelutilanteen ja oppimisen merkityksellisuuteen, sosiaalisuuteen ja oppijoita kiinnostavaihin tehtäviin.



Kuvio 3: Teorian pohjalta koostettu, tässä tutkimuksessa käytettävä autenttisuuden määritelmä (kuviossa käytetty mallipohja otettu os. <https://openclipart.org/detail/175579/whimsical-blue-flower>).

Aineistoni analyysiin soveltuu luontevimmin edeltävien osatekijöiden ryhmitteleminen edelleen kahteen, kuvion 4 mukaiseen itsenäiseen kokonaisuuteen. Ryhmittelyni

mukaisesti luokittelen kokemuksellisuuden ja oppijoita kiinnostavat tehtävät määritelmäni yläkäsitteiksi, joihin muut, samaan ryhmään liittämäni autenttisuuden osatekijät luontevasti kuuluvat. Analysoin jokaista neljää alakäsitettä omana kokonaisuutenaan. Ymmärrän kuitenkin luokitteluni mukanaan tuomat haasteet, jotka yhtäältä johtuvat paikoitellen samankaltaisia ominaisuuksia sisältävien osatekijöiden rajaamisesta sekä toisaalta oppilaiden hyvinkin monitahoisista vastauksista.



Kuvio 4: Tutkimusaineiston analyysissä käytetty autenttisuuden eri osatekijöiden hierarkkinen ryhmittely (kuviossa käytetty mallipohja otettu os. <https://openclipart.org/detail/221308/two-women-two-puzzle-pieces-silhouette>).

Koska aineistoni analyysi pohjautuu pitkälti oppilaideni kokemuksiin, otan määritelmäni lähtökohdaksi Kaikkosen (2004, 174) näkemyksen autenttisesta oppimisesta. Kaikkosen mukaan autenttisuus ja kokemus ovat yhteydessä toisiinsa. Autenttinen liittyy yksilön välittömään kokemukseen omasta itsestä kokijana, toimijana tai tekijänä: autenttisen oppimisen, loogisesti siis myös vieraan kielen oppimisen näkökulmasta oppija on oman oppimisensa kokija ja tekijä. Keskeisellä sijalla määritelmässäni on täten **kokemuksellisuuden** käsite. Koska tutkimukseni keskittyy siihen, kuinka mielekkäänä ja itselleen merkityksellisenä oppilaat kokevat ruotsin kielen opiskelun ja käytön, liitän määritelmäni Kaikkosen (2004, 173) näkemyksen, jonka mukaan opiskelussa autenttisuudella viitataan oppijälähtöisyyteen ja opiskelutilanteen ja oppimisen merkityksellisyteen. Tulkitsen Kaikkosen liittävän kyseiset osatekijät osaksi kokemuksellisuutta.

Opiskelutilanteen ja tehtävien mahdollistaman **oppimisen merkityksellisyyden** osalta olen kiinnostunut saamaan lisätietoa niistä tekijöistä, joiden vuoksi oppilaat kokevat ne itselleen merkityksellisinä. Näin tavoitan ne konkreettiset syyt, jotka liittyvät itse

opiskelutilanteeseen (tutkimuskysymys 1) sekä sen miten oppilaat näkevät tehtävien vaikuttavan omaan oppimiseensa sekä rooliinsa oppijana (tutkimuskysymys 2). Opiskelutilanteeseen luokittelen kuuluvaksi oppilaiden koulurakennuksen ulkopuoliset, retkien aikaiset konkreettiset kielenkäyttökokemukset. Oppimiseen ymmärrän kuuluvan oppilaiden omakohtaiset näkemykset omasta oppimisestaan sekä roolinsa oppijana. Tehtävänantojen mukaisesti luokittelen oppimiseen sisältyvän esimerkiksi sanoihin ja niiden käyttöön sekä kielen rakenteisiin yleisesti liittyviä asioita. Mielenkiintoni kohdistuu myös siihen, miten oppilaat näkevät luokkahuoneessa tehdyissä tehtävissä oppimiensa taitojen tukevan heidän ruotsin kielen käyttöönsä koulurakennuksen ulkopuolella nyt ja tulevaisuudessa. Tapauskohteisesti tukeudun kyseisiä osatekijöitä määritellessäni Kaikkosen (2004, 174) näkemykseen, jonka mukaan autenttisuutta tavoittelevan opetuksen ja opiskelun tulee pyrkiä aitojen kielellisten kokemusten hankkimiseen sekä tarjota oppijoille mahdollisuuksia testata oppimista ja havaintoja todellisissa yhteyksissä. Sivuan määritelmässäni myös Kenkmannin (2011) näkemystä spatiaalisen tilan merkityksestä vieraan kielen opettamiselle ja oppimiselle.

Oppijoita kiinnostavien tehtävien määrittelyssä tukeudun monilta osin Fraserin (2012, 165) oppijoiden osallistuvuutta ja täten heidän autonomiaansa tukevaan näkemykseen. Sen mukaan valintaa ja vastuuta sisältäville tehtäville on tyypillistä, että ne luovat itseluottamusta vieraan kielen käytölle, niissä on vapauteen liittyvä elementti sekä se, etteivät ne sisällä vain yhtä oikeaa vastausta. Tulkitsen kyseistä näkemystä siten, myös löyhästi Fraserin tutkimustuloksiin viitaten, että tällaiset, oppijan omaa aktiivista ja vastuullista roolia painottavat tehtävät koetaan usein perinteisiä tehtäviä kiinnostavampina ja hauskempina, niihin osallistutaan aktiivisemmin ja niitä tehtäessä koetaan aikaansaamisen tunnetta. Kääntäen tämä voitaneen tulkita myös kokemukseksi tehtävien helppoudesta. Autenttisuuden näkökulmasta on oleellista huomioida myös Mimsin (2003) näkemykset, joiden mukaan autenttisuutta luonnehtivat monen muun piirteen ohella opiskelun keskittyminen autenttisiin, oppijoita kiinnostaviin tehtäviin sekä oppijoiden sitoutuminen monitahoisiin, ajattelutaitojen kehittymistä tukeviin tehtäviin.

Tutkimustuloksia tulkitessani luokittelen edeltäviä piirteitä sisältävät näkemykset **oppijalähtöisiksi** silloin, kun niiden voidaan tulkita korostavan oppijan omaa, aktiivista tai muulla tavoin vastuullista rooliaan hänen suorittaessaan annettuja tehtäviä luokkahuoneessa (ks. esim. Giannikas 2011; Nikitina 2011; Wong & Looi 2010). Aineistoni analyysissä liitän oppijalähtöisyyden vain luokkahuoneessa suoritettaviin tehtäviin, sillä

luokkahuoneen ulkopuolelle sijoittuvan harjoittelun voidaan lähtökohtaisesti olettaa olevan oppijälähtöistä. Vaikka oppijälähtöisyyden voidaankin Kaikkosen hengessä tulkita sisältyvän kokemuksellisuuden määritelmään, analysoin kyseistä autenttisuuden osatekijää kuitenkin yhtenä tehtävien kiinnostavuutta lisäävänä tekijänä (tutkimuskysymys 3).

Tehtävien kiinnostavuuteen vaikuttavat myös monet muut tekijät, kuten toiminnan sosiaalisuus. Aineistoni valossa näen luontevaksi tulkita kyseistä autenttisuuden osatekijää Dobaon (2014, 498) näkemyksellä tukea sellaisten tehtävien käyttöä, jotka rohkaisevat oppijoita työskentelemään yhdessä ratkaistakseen ongelmia opiskeltavan kielen käytössä. Autenttisuuden monisärmäisyyteen liittyvät myös luokkahuoneen sosiaaliset olosuhteet (Breen 1985, 61; Gilmore 2007, 98) sekä oppijoiden mahdollisuus olla sosiaalisessa vuorovaikutuksessa (ks. esim. Mims 2003). Yhteenvedonomaaisesti nimeän edeltävät sosiaalisesta vuorovaikutuksesta liittyvät näkemykset **sosiaalisuudeksi** (tutkimuskysymys 4). Liitän sosiaalisuuden vain luokkahuoneessa suoritettaviin tehtäviin, sillä luokkahuoneen ulkopuolelle sijoittuvan harjoittelun voidaan lähtökohtaisesti olettaa olevan vuorovaikutteista ja sosiaalista.

6 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Käsitykseni hyvästä vieraan kielen opettamisesta on opetustyöni aikana monilta osin muuttunut. Luokkahuoneen edessä opettajana seisoessani huomasin aika ajoin pohtivani varsin kriittisestikin omaa opettajan rooliani sekä niitä tapoja, joilla oppilaitani opetin. Havahduin siihen tosiasiaan, ettei mikään ollut muuttunut niistä ajoista, kun itse istuin vuosikymmeniä sitten pulpetin ääressä oppimassa uusia asioita. Rönsyilevien ajatusteni pohjalta kiteytyi tämän tutkimuksen tutkimusongelma: Mitä autenttisella ruotsin kielen harjoittelulla ja käytöllä koulukontekstissa tarkoitetaan. Olisiko se mahdollisesti ratkaisu nyt mieltäni askaruttaviin kysymyksiin? Näiden pohdintojen myötä syntyi varsinainen tutkimustehtäväni.

Tutkimustehtävänä on analysoida ja tulkita oppilaiden kokemuksia ja näkemyksiä autenttisesta ruotsin kielen harjoittelusta ja käytöstä heidän tehdessään tehtäviä sekä luokkahuoneessa että sen ulkopuolella. Tutkimuksen tavoitteena on pyrkiä osoittamaan, että autenttinen vieraan kielen harjoittelu ja käyttö ei ole ikäsidonnaista ja että tehtäviä

oikein suunnitteleamalla jo alakouluikäiset oppilaat suoriutuvat hyvinkin rajallisella kielitaidolla heille annetuista luokkahuoneen ulkopuolisista, autenttista kielenkäyttöä vaativista tehtävistä ja ennen kaikkea pitävät opiskeluaan mielekkäänä ja itselleen merkityksellisenä. Tavoitteenani on myös tuoda lisätietoa oppijälähtöisestä sanastonharjoittelusta ja selvittää, kokevatko oppilaat tällaisen perinteisestä sanastonharjoittelusta poikkeavan harjoittelumuodon mielekkäänä ja omaa oppimistaan edistävänä. Pyrin tutkimukseni avulla myös osoittamaan, että ruotsin kieleen ja sen opiskeluun liittyviin, usein negatiivisiin asenteisiin voidaan ratkaisevasti vaikuttaa opetuksellisin keinoin ja näin edistää ruotsin roolia oppijoille kokemuksellisesti merkittävänä oppiaineena. Tutkimukseni voidaan tältä osin nähdä myös ruotsin opettajille suunnattuna inspiroivana esimerkkinä, jonka avulla he voivat kehittää omaa opetustaan. Tutkimukseni tavoitteena on myös vahvistaa ja trianguloida jo olemassa olevaa tutkimusta ja mahdollisesti myös löytää joitakin uusia näkökulmia suhteessa nykytutkimukseen

Tutkimustehtävän mukaisesti asetan tutkimukselleni seuraavat tutkimuskysymykset:

1. Mitä kokemuksia oppilailla on koulurakennuksen ulkopuolisista opiskelutilanteista?
2. Miten oppilaat näkevät tehtävien vaikuttavan omaan oppimiseensa sekä rooliinsa oppijana?
3. Mitä näkemyksiä oppilailla on tehtävien kiinnostavuudesta oppijälähtöisyyden näkökulmasta?
4. Mitä näkemyksiä oppilailla on tehtävien kiinnostavuudesta sosiaalisuuden näkökulmasta?

Kysymykset pohjautuvat luvussa 5.6 esittelemiini autenttisuuden eri osatekijöihin. Etsin vastauksia kuhunkin kysymykseen tulkitsemalla ja analysoimalla oppilaiden kyselylomakevastauksia. Vastatessani kysymykseen 4 sisällytän tulkintaani myös otteita audiotallennetusta aineistosta siltä osin kuin ne sopivat asiayhteyteen. Tässä yhteydessä olen kiinnostunut ainoastaan niistä tilanteista, joissa selkeästi korostuvat ryhmältä saadun tuen ja yhteistyön merkitys tehtävien teolle ja niistä suoriutumiselle (ks. esim. Dobao 2014). Kukin luku päättyy yhteenvetoon, jossa vastaan kyseiselle luvulle asettamaani tutkimuskysymykseen. Yhteenvetona kokoon tutkimukseni kannalta keskeisimmät tulokset lukuun 8.5.

7 Tutkimuksen suorittaminen

7.1 Laadullinen tapaustutkimus

Tutkimukseni edustaa tutkimusstrategialtaan laadullista tapaustutkimusta. Tutkimusstrategialla tarkoitetaan tutkimuksen menetelmällisten ratkaisujen kokonaisuutta (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 132), mutta tutkimusstrategioita voidaan tarkastella myös eritasoisina periaatteellisina valintoina (ks. esim. Jyväskylän yliopiston KOPPA-sivusto). Metsämuurosen (2008, 18) mukaan tapaustutkimus on keskeinen laadullisen metodologian tiedonhankinnan strategia, sillä lähes kaikki strategiat käyttävät sitä lähestymistapanaan. Tällä hän tarkoittaa, että laadullinen tutkimus on lähes kauttaaltaan tapaustutkimusta. Myös Laine, Bamberg ja Jokinen (2007, 9) toteavat, että tapaustutkimus sisältää lähtökohtaisesti useita eri tutkimusmenetelmiä. Heidän mukaansa voidaankin perustellusti sanoa, että tapaustutkimus ei ole metodi vaan pikemminkin tutkimustapa tai –strategia, joka mahdollistaa erilaisten menetelmien ja aineistojen käytön. Tuomi ja Sarajärvi (2009, 9) taas esittävät, että laadullinen tutkimus on käsitteenä ikään kuin eräänlainen sateenvarjo, jonka alla on monia hyvinkin erilaatuisia laadullisia tutkimuksia. Niin ikään Hirsjärvi ym. (1997, 162) toteavat laadullisen tutkimuksen sisältävän aiempaa useampia eri merkityksiä. Laadullinen tutkimus voidaankin heidän mukaansa ymmärtää ryhmänä mitä moninaisimpia tutkimuksia. Tutkimustani luonnehtivat monet laadulliselle tutkimukselle ominaiset piirteet kuten, aineiston ei-numeerinen muoto, tulkinnallinen lähestymistapa tutkimuksen aihepiiriin, aineiston pieni määrä ja sen mahdollisimman yksityiskohtainen ja perusteellinen analysointi ja kuvaaminen sekä aineiston eri keruumenetelmät, jotka on toteutettu luonnollisissa, todellisissa tilanteissa (ks. esim. Denzin & Lincoln 1994, 2; Eskola & Suoranta 1998, 15, 18; Gast & Ledford 2014, 10).

Tutkimukseni tarkoitusta ja sen yhteyttä tutkimusstrategiaan voidaan Hirsjärven ym. (1997) tulkinnan mukaan luonnehtia sekä kartoittavaksi että kuvailevaksi. Tapaustutkimuksen luonteen mukaisesti (ks. esim. Yin 2014) tutkimukseni kohdistuu nykyaikaiseen, todellisen elämän kontekstiin sijoittuvaan sosiaaliseen ilmiöön. Tapaustutkimukselle ominaiseen tapaan kartoitan oppilaideni kuvailemia kokemuksia ja näkemyksiä syvällisesti ja laajasti pyrkimyksenäni etsiä uusia näkökulmia vieraiden kielten opetukseen ja oppimiseen. Esitän myös tarkkoja havaintoja ja suoria lainauksia oppilaideni kertomista kokemuksista kuvaamalla niitä yksityiskohtaisesti ja pyrin täten analyysini kautta ymmärtämään tutkimuskohdettani sekä löytämään ja dokumentoimaan aineistostani tutkimusongelmani

kannalta keskeisiä ja kiinnostavia piirteitä. (Hirsjärvi ym. 1997, 138-139; Yin 2014, 2, 4, 16.)

Tutkimukseni edustaa Staken (1994) määritelmän mukaisesti kollektiivista tapaustutkimusta (*collective case study*). Tarkasti ottaen kyseessä on instrumentaalinen tapaustutkimus (*instrumental case study*), jota on laajennettu yhden tapauksen sijasta koskemaan useaa yksittäistä tapausta. Toisin kuin instrumentaalisessa tapaustutkimuksessa, jossa tutkimuksen kohteena on vain yksi tapaus, kollektiivisessa tapaustutkimuksessa mielenkiinto ei niinkään kohdistu kokoelmassa olevaan yksittäiseen tapaukseen. Siinä tapausten ja niiden kontekstien tarkka ja perusteellinen tutkiminen nähdään varsinaista mielenkiinnon kohdetta, esimerkiksi jonkin ilmiön tutkimista tukevana. Etukäteen ei välttämättä ole myöskään selvää, onko tapauksilla joitakin yhteisiä tunnusmerkkejä. Toisistaan mahdollisesti eroavien tapausten valintaan vaikuttaakin se, että niiden oletetaan edistävän ymmärrystä varsinaisesta mielenkiinnon kohteesta. (Stake 1994, 237.)

Tutkimuksessani on yhtymäkohtia myös etnografiaan. Metsämuurosen (2008) mukaan etnografista tutkimusotetta voidaan käyttää esimerkiksi tilanteissa, joissa tutkija haluaa kuvata ja ymmärtää jonkin kohteen, esimerkiksi koululuokan toimintaa, siellä olevia ihmissuhteita tai toiminnan organisoitumista. Tutkija havainnoi tai tallentaa tutkimuksensa kannalta oleellisia tilanteita sekä haastattelee ja keskustelee tutkittavien kanssa ja pyrkii täten monin eri tavoin saamaan tietoa tutkimastaan ilmiöstä. (Metsämuuronen 2008, 21.)

7.2 Tutkimusaineisto: Tutkimukseen osallistuvat oppilaat ja heidän suorittamansa tehtävät

Tämä tutkimus kohdistui kahteen A2-ruotsia opiskelemaan opetusryhmääni. Tutkimus toteutettiin eräässä pääkaupunkiseudulla sijaitsevassa alakoulussa, jossa työskentelin tutkimuksen tekohetkellä englannin ja ruotsin päätoimisena tuntiopettajana. Tunsin osan oppilaista pidemmältä ajalta, sillä olin opettanut joitakin heistä myös aikaisempina lukuvuosina. Oppilaat olivat aloittaneet vapaaehtoisen ruotsin kielen opiskelunsa 4. luokalla. Molemmat ryhmät koostuivat eri luokilta tulevista oppilaista, sillä koulussamme vapaaehtoisen kielen ryhmiä perustettiin vuosittain pääsääntöisesti vain yksi.

Seuraavissa alaluvuissa kuvaan ryhmäkohtaisesti tutkimukseen osallistuvat oppilaat sekä heidän suorittamansa tehtävät. Olin kiinnostunut saamaan lisätietoa erityisesti siitä, miten tehtävien sisällöllä ja toteutustavalla voidaan vaikuttaa oppilaiden kokemuksiin oman opiskelunsa mielekkyydestä ja merkityksellisyydestä. Yhteistä tutkimukseeni valikoituneille tehtäville oli se, että ne mukailivat omia henkilökohtaisia näkemyksiäni nykypäivän kielikasvatuksesta. Ne myös vastasivat niitä tarpeita, joita oppijoilla ymmärrykseni mukaan on koulun ulkopuolella ruotsin kieltä käyttäessään. Kyseisten tehtävien valintaa puolsivat myös perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteet (POPS 2004, 2014), joista varsinkin uudemmissa autenttisuus nostetaan monipuolisesti esiin. Tutkimukseeni valikoituneet tehtävät vastasivat myös tehtävälle yleisesti annettuja kriteerejä: ne painottivat merkitystä, oppilaiden kielenkäytön pragmaattisuutta sekä liittyivät monilta osin koulun ulkopuoliseen kielenkäyttöön. Tehtävästä riippuen ne myös edellyttivät useiden eri kielen osa-alueiden hallintaa. (Ellis 2003, 9-10.)

Esioletukseni mukaan tutkimuksessa käyttämäni tehtävät tukivat omalle autenttisuuden määritelmälleni antamiani kriteerejä. Oletusarvoisesti tehtävien tuli siis myötävaikuttaa määritelmäni mukaisen autenttisuuden syntyyn. Lisäksi halusin osoittaa, että oppilaiden asenteisiin voidaan ratkaisevasti vaikuttaa opetuksellisin keinoin ja näin edistää ruotsin kielen roolia kokemuksellisesti merkittävänä oppiaineena. En ennen tutkimuksen aloittamista mitannut oppilaiden asennetta ruotsin kieleen esimerkiksi kyselylomaketta käyttäen. Pohjasin näkemykseni luokkahuoneessa tekemiini havaintoihin eli siihen, miten oppilaat ylipäättään suhtautuivat ruotsin kielen opiskeluunsa.

7.2.1 4. luokka: Oppilaiden ja tehtävien kuvaus

4. luokan opetusryhmään kuului yhteensä 22 oppilasta: 15 tyttöä ja 7 poikaa. Yksi poika kuitenkin lopetti ruotsin kielen opiskelunsa lähes heti opintojen alettua, eikä hän ehtinyt osallistua kuin ensimmäiseen ryhmän kolmesta tehtävästä. Oppilaat olivat tutkimuksen tekohetkellä 10–11-vuotiaita. He olivat minulle entuudestaan vieraita, sillä olin palannut opintovapaalta töihin kyseisen lukuvuoden alussa, enkä näin ollen ollut aikaisemmin opettanut ketään ryhmän oppilaista.

Ryhmästä saamani yleisvaikutelma oli positiivinen ja innostunut. Tämä näkyi muun muassa siinä, että moni oppilas osallistui halukkaasti myös kouluajan ulkopuolella järjestettäville retkille, jotka kohdistuivat suomenruotsalaisuutta edustaviin kohteisiin, kuten

esimerkiksi teatteriin tai Silakkamarkkinoille. Oppilaat halusivat myös ottaa käyttöönsä ruotsinkieliset nimet ja pitivät huolen siitä, että niitä myös käytettiin oppituntien aikana. Myös oppilaiden tuntiaktiivisuus ja heidän halukkuutensa osallistua erilaisiin oppilaita aktivoiviin toiminnallisiin tehtäviin tukivat käsitystäni siitä, että suurin osa oppilaista piti ruotsin kielen opiskelusta. Osa oppilaista kertoi lisäksi, että he pitivät ruotsin tunteista nimenomaan siksi, että ne erosivat englannin tunteista, jotka heidän kertomansa mukaan olivat toteutustavoiltaan varsin perinteisiä. Opintojen edetessä ja vaikeutuessa joidenkin oppilaiden kiinnostus kuitenkin hiipui, mikä näkyi muun muassa heikentyneinä arvosanoina, lisääntyvinä läksyynohduksina sekä passiivisena tuntityöskentelynä. Yleisesti ottaen oppilaat kuitenkin pärjäsivät ruotsin opinnoissaan hyvin ja heidän intonsa ruotsin kielen opiskeluun säilyi koko lukuvuoden ajan.

Tutkimus kohdistui kontekstisidonnaiseen, oppilaille entuudestaan tuttujen sanojen harjoitteluun. Tehtäviä (liitteet 1-9) oli yhteensä kolme, ja ne toteutettiin oppilaiden omassa ruotsin kielen luokassa lukuvuonna 2016–2017. Ensimmäinen tehtävä tehtiin syyslukukaudella ja kaksi muuta kevätlukukaudella. Ennen ensimmäistä tehtävää muodostetut pienryhmät pysyivät samoina koko lukuvuoden, eli oppilaat tekivät kaikki kolme tehtävää samoissa kokoonpanoissa. Oppilaiden satunnaisista poissaoloista johtuen kaikki oppilaat eivät aina voineet kuitenkaan osallistua jonkin yksittäisen tehtävän tai sen osa-alueen tekoon.

Ennen kunkin tehtävän aloittamista kerroin oppilaille suomen kielellä, mitä tehtävässä harjoitellaan, miten tämä harjoittelu tapahtuu ja kuinka kauan kuhunkin tehtävään on varattu aikaa. Jokainen oppilas sai tehtävien ohjeista itselleen myös paperikopion. Oppilailla oli tehtävien teon aikana mahdollisuus kysyä minulta tehtävänantoon liittyviä kysymyksiä tai pyytää siihen tarkennuksia. En kuitenkaan millään tavalla ottanut kantaa mahdollisiin kielellisiin ongelmiin, vaan oppilaiden tuli suoriutua niistä itse. Oma roolini oli lähinnä tarkkailla ryhmien työskentelyä yleisellä tasolla sekä aika ajoin esimerkiksi muistuttaa oppilaita tehtävälle annetusta aikarajasta.

Tehtävien aihepiirit ja tehtävien edellyttämä sanasto nousivat oppitunneilla aikaisemmin käsittelemistämme aihealueista. Valitsin kyseisen lähestymistavan saadakseni lisätietoa nimenomaan siitä, miten hyvin oppilaat osaavat käyttää aikaisemmin opettelemiaan sanoja kontekstisidonnaisesti, eikä vain luetella niitä mekaanisesti esimerkiksi sanaristikoiden tapaan. Tehtävien suunnittelussa tukeuduin monilta osin perusopetuksen

opetussuunnitelman perusteisiin (2014), joissa perusopetuksen tehtäväksi ja yleisiksi tavoitteiksi mainitaan muun muassa tutkiva ja luova työskentelyote sekä yhdessä tekeminen. Oppilaita tulee myös ohjata käyttämään tietoa sekä itsenäisesti että yhdessä toisten kanssa, kun ratkaistaan ongelmia, tehdään johtopäätöksiä tai keksitään jotakin uutta. Esiin nousevat leikillisuus ja muut toiminnalliset työtavat. Ruotsin kielen A-oppimäärän kielikohtaisina tavoitteina mainitaan vuosiluokilla 3-6 muun muassa sanaston opetteleminen pienten tarinoiden ja näytelmien avulla. (POPS 2014, 20-21, 199.)

Tutkimukseeni valikoituneet tehtävät voidaan Eurooppalaisessa viitekehyksessä (2003, 217) olevan määritelmän mukaisesti luokitella pedagogisiksi, sillä tehtävien ensisijainen tavoite oli sanaston harjoittelun ohella edistää opetustilanteen sosiaalisuutta ja vuorovaikutteisuutta. Kyseisiä tehtäviä luonnehtivat myös kuvitteelliset tilanteet, joissa oppilaat toimivat kohdekieltä käyttäen. Tehtävät vastasivat Ellisin (2003) näkemystä interaktionaalista autenttisuutta edustavasta pedagogisesta tehtävästä: vaikka tehtävissä käytettävä kieli vastasikin luokkahuoneen ulkopuolista kielenkäyttöä, oppilaat tuskin tekevät tällaisia tehtäviä muualla kuin luokkahuoneessa. Erityisesti ensimmäinen tehtävä (liitteet 1-2) sisälsi piirteitä myös koulun ulkopuolisesta elämästä. On hyvin todennäköistä, että oppilaat kohtaavat jossakin elämänsä vaiheessa tilanteita, joissa heidän tulee osata ruotsin kielellä kertoa jotakin itsestään tai perheenjäsenistään. Toinen tehtävä (liitteet 3-6) oli tehtävistä haastavin, sillä se edellytti annetun sanaston laajaa kontekstisidonnaista hallintaa ja todennäköisesti myös oppilaille entuudestaan vieraiden sanojen sisällyttämistä oppilaiden työstämiin näytelmiin.

Kolmas tehtävä (liitteet 7-9) pohjautui ruotsinkielisessä *Bamse*-sarjakuvalehdessä olleeseen tarinaan. Käytän sarjakuvasta tässä tutkimuksessa käsitettä autenttinen materiaali ymmärtäen sen esim. Bahrinin ja Simin (2012, 56), Pinnerin (2014) sekä van Lierin (1996, 13) hengessä materiaaliksi, jota ei ole alun perin suunniteltu kielenoppimista, vaan pikemminkin jotakin kohdekulttuurissa olevaa tarkoitusta varten. Joyn (2011, 13) tekemän jaottelun mukaisesti tutkimuksessani käytetty tapa edustaa ns. kovan linjan mallia, mikä tarkoittaa, että sarjakuvaa käytettiin sellaisenaan ilman, että tekstiin tehtiin mitään muutoksia. Tehtävää tosin yksinkertaistettiin antamalla oppilaille luettavaksi vain yhden tarinan ensimmäinen sivu ja siitä vain kaksi ensimmäistä ruutua kolmen ruudun jäädessä tyhjäksi. Tehtävää helpottivat myös sarjakuvalla ominaiset kuvavihjeet sekä lyhyet lauseet.

Tutkimukseeni valikoituneiden tehtävien sisältö ja toteutustapa tukivat monilta osin vieraan kielen sanaston oppimista. Tehtävät rohkaisivat oppilaita työskentelemään yhdessä, keskustelemaan tehtävän edellyttämästä sanastosta sekä ratkaisemaan kieleen liittyviä ongelmia (ks. esim. Dobao 2014, 498). Oppilaat saivat tehtäviä tehdessään käyttää apunaan esimerkiksi oppi- tai sanakirjoja. Tämä tukee Camón ja Ballesterin (2015) näkemystä, jonka mukaan oppijan äidinkielen käyttäminen vieraan kielen sanaston opiskelun tukena vaikuttaa positiivisesti erityisesti kielenopiskelun varhaisessa vaiheessa. Tehtävät noudattivat myös Nationin (2001) kolmivaiheisen mallin kaavaa, jota tässä tutkimuksessa edusti erityisesti sen viimeinen vaihe, eli sanojen luova/generatiivinen käyttö.

7.2.2 5. luokka: Oppilaiden ja tehtävien kuvaus

5. luokan opetusryhmään kuului yhteensä 19 oppilasta: 14 tyttöä ja 5 poikaa. Tunsin ryhmän oppilaat hyvin, sillä olin ollut heidän ruotsin kielen opettajansa myös 4. luokalla. Osalle oppilaista olin opettanut ja opetin edelleen myös englannin kieltä. Oppilaat olivat tutkimuksen tekohetkellä 11–12-vuotiaita.

Myös tämän ryhmän oppilaat suhtautuivat pääosin erittäin myönteisesti ruotsin kielen opiskeluunsa. Tämä näkyi muun muassa heidän arvosanoissaan, tuntiaktiivisuudessaan ja rohkeudessaan käyttää ruotsin kieltä varsin spontaanisti, vaikka eivät sitä aina täydellisesti osanneetkaan. Tätä selittänee muun muassa se, että he olivat jo 4. luokalla tottuneet varsin toiminnalliseen ja oppilaslähtöiseen tuntityöskentelyyn. Kiinnostavaa olikin huomata, että myös heikohkosti opinnoissaan suoriutuneet oppilaat osallistuivat aktiivisesti, ja usein myös varsin innostuneesti esimerkiksi näytelmien tai muiden suullista kielitaitoa vaativien tehtävien suunnitteluun ja toteutukseen. Ryhmässä oli kuitenkin muutama hieman vetäytyvä oppilas. Heille perinteinen opetustyyli olisi todennäköisesti sopinut paremmin.

Non-formaalia oppimista (ks. Eshach 2007, 174) edustava tutkimus kohdistui vapaaehtoista ruotsin kieltä toista lukuvuotta opiskeleviin oppilaisiin. Tutkimuksen ensisijaisena tavoitteena oli tutustuttaa oppilaat suomenruotsalaiseen kulttuuriin sekä antaa heille mahdollisuus käyttää ruotsin kieltä aidoissa, koulurakennuksen ulkopuolisissa viestintätilanteissa. Näin ollen tutkimus tukee esimerkiksi Shadievin ym. (2015, 55) käsityksiä, joiden mukaan opetukseen tarkoitettun ympäristön tulisi olla autenttinen eli liittyä oleellisesti koulurakennuksen ulkopuolisiin tilanteisiin.

Tutkimuksen lähtökohtana olivat ensisijaisesti Kaikkosen (2004, 174) näkemykset, joiden mukaan autenttisuutta tavoittelevan opetuksen ja opiskelun tulee pyrkiä aitojen kielellisten kokemusten hankkimiseen sekä tarjota oppijoille mahdollisuuksia kokeilla kielitaitoaan käytännössä. Näin ollen tutkimuksella pyrittiin myös vastaamaan vieraan kielen opiskelussa oleviin moniin haasteisiin.

Tutkimukseen valikoituneet retket toteutettiin lukuvuoden 2013–2014 aikana, ensimmäinen syyslukukaudella ja toinen kevätlukukaudella. Kohteiksi valikoituivat Helsingissä vuosittain järjestettävät Silakkamarkkinat sekä Svenska Teatern, joista molemmat edustivat suomenruotsalaista kulttuuria ja sijaitsivat sopivan välimatkan päässä koulustamme (Silakkamarkkinoiden historiasta ja merkityksestä identiteetille ks. esim. Åström 2001). Retket tukivat perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) mainittuja kulttuuritavoitteita niiden edistäessä kulttuurista osaamista ja kulttuuriperinnön arvostamista. Ne mahdollistivat myös vuorovaikutteisten oppimisympäristöjen hyödyntämisen, koulun ulkopuolella tapahtuvan oppimisen sekä tarjosivat oppilaille mahdollisuuksia harjoitella vaativampia kielenkäyttötilanteita. (POPS 2014, 18-19, 199.)

Retket ajoittuivat oppilaiden kouluajan ulkopuolelle, joten ne olivat oppilaille vapaaehtoisia sekä täysin omakustanteisia. Siitä huolimatta molemmille retkille osallistui moni ryhmän oppilaista; Silakkamarkkinoille 13 oppilasta ja teatteriin 11 oppilasta. Tämä voitaneen tulkita oppilaiden positiivisena suhtautumisena ruotsin kieleen sekä halukkuutena käyttää opiskelemaansa kieltä myös koulurakennuksen ulkopuolella. Tässä kohtaa on syytä kuitenkin todeta, että vaikka pääkaupunkiseudulla oppilaat monipuolisesti kohtaavatkin arjessaan ruotsin kieltä, tarjoumat eivät muutu toiminnaksi itsestään. Oma arkikokemukseni on, että hyvin harva alakouluikäinen hakeutuu vapaa-ajallaan oma-aloitteisesti ruotsin kielen pariin. Mikäli opettaja haluaa oppilaidensa hyödyntävän näitä arkielämän mahdollisuuksia, hänen tulee aktiivisesta tarjota ja järjestää niitä oppilailleen (ks. myös Kalaja ym. 2011).

Kuten 4. luokkalaiset, myös 5. luokan oppilaat saivat suoriutua itse mahdollisista vastaantulevista kielellisistä haasteista ja jälkikäteen pohtia retkien heissä herättämiä kokemuksia (liitteet 10-11). Kuten Kaikkonen (2004, 174) toteaa, autenttisuuden ja kokemuksen muodostamaan kokonaisuuteen liittyvät myös havaintojen teon ja reflektion käsitteet, joista jälkimmäisen avulla voidaan monin eri tavoin kartoittaa kokemusta, täsmentyvää merkitystä ja sen seurauksena tapahtuvaa oppimista.

Tehtävien ohjeet annettiin oppilaille suullisesti ennen retkille lähtöä. Oppilaiden tuli mahdollisuuksiensa mukaan käyttää ruotsin kieltä kaikessa toiminnassaan, eli esimerkiksi ostaessaan jotakin markkinoilta tai teatterin kahviosta. Ohjeen mukaisesti suomen kielen käyttöä tuli välttää. Koska oppilaat olivat opiskelleet ruotsia vasta suhteellisen vähän aikaa, jaoin jokaiselle Silakkamarkkinoille lähtevälle oppilaalle vinkkilistan, johon olin koonnut keskeisimpiä ostostilanteisiin liittyviä sanoja ja lauseita. Listan tarkoituksena oli helpottaa viestintää ja näin tukea oppilaita mahdollisissa ostostilanteissa. Retkien pääpaino oli nimenomaan suullisessa, arkisessa viestinnässä, joka luonnollisesti kattoi myös kuullunymmärtämisen esimerkiksi teatteriesitystä seurattaessa tai vastapuolen kanssa keskusteltaessa. Tutkimukseeni valikoituneet tehtävät voidaan täten luokitella sisällöltään autenttisiksi. Tätä tukevat myös esimerkiksi Longin (1985, 89) näkemykset tehtävän arkisesta merkityksestä tai Eurooppalaisessa viitekehyksessä (2003, 217) oleva määritelmä oppijoiden koulun ulkopuolisista tarpeista.

7.3 Tutkimusmenetelmät

7.3.1 Aineiston keruu

Keräsin tutkimusaineistoani kahden lukuvuoden ajan. Alun perin tarkoitukseni oli tutkia vain yhtä oppilasryhmää eli tässä tutkimuksessa mukana olevia 5. luokkalaisia. Olin tehtäviä suunnitellessani pyrkinyt siihen, että saisin niiden avulla mahdollisimman monipuolisen, monia kielen eri osa-alueita koskevan aineiston ja täten lisätietoa sen hetkisistä mielenkiinnon kohteistani. Tehtävät olivat sellaisia, jotka vastasivat silloisia käsityksiäni tutkimusongelmastani ja –tehtävästäni. Pohdintojani ja tämän tutkimuksen tekoa ohjasivat täten omat arvoni, uskomukseni ja käsitykseni hyvästä vieraan kielen opettamisesta. Harjanteen (2006, 198) mukaisesti ymmärsin oman roolini opettajana muuttuneen aiemmasta, ehkä osittain jopa vaivihkaa, omaa työtäni tutkivaan ja refleктоivaan suuntaan, eli Harjanteen sanoin, opettaja tutkijana -rooliin.

Perehtyessäni aineistooni jälkikäteen huomasin, että keräämäni aineisto oli monin paikoin vajavainen ja puutteellinen. Ymmärsin myös, etten sen avulla saisi vastauksia tutkimuskysymyksiini, sillä kuten moni muukin aloitteleva tutkija, olin vasta aineiston keruun jälkeen alkanut syvällisemmin pohtia tutkimusongelmaani ja tutkimuskysymyksiäni, jotka olivat alkaneet muotoutua ja monin paikoin merkittävästi myös muuttua tutkimukseni

teoriaosuuteen perehtyessäni ja sitä kirjoittaessani. Työni edetessä huomasin, että mielenkiintoni oli alkanut yhä enenevässä määrin painottua autenttisuuden ja oppilaiden omien kokemusten tutkimiseen, kun se aikaisemmin oli ollut yleisesti viestinnällisessä kielenopetuksessa ilman selkeää fokusta johonkin tiettyyn tutkittavaan osa-alueeseen.

Oman ensikosketukseni tutkimuksen tekoon voidaankin sanoa olleen oiva kouluesimerkki noviisin kohtaamista haasteista. Aivan kuten Tuomi ja Sarajärvi (2009, 70) toteavat, tarinat laadullisen tutkimuksen tekijästä, jolla on runsaasti eri menetelmin kerättyä aineistoa mutta joka ei tiedä, mitä sillä tekisi, eivät ole tuulesta temmattuja. Hirsjärven ym. (1997) hengessä on kuitenkin helpottavaa huomata, että vaikka perinteisesti onkin korostettu tutkimusongelmien tarkkaa harkintaa ja muotoilua ennen varsinaiseen aineiston keruuseen ryhtymistä, laadullisessa tutkimuksessa on varauduttava siihen, että tutkimusongelma elää ja muokkautuu tutkimusprosessin edetessä (Hirsjärvi ym. 1997, 125-126).

Pohtiessani tutkimustani uusin silmin päädyin siihen, että valitsen tutkimukseeni kaksi eri A2-ruotsin ryhmää; sekä 4. että 5. vuosiluokan ryhmät. Aikaisemmin keräämästäni aineistosta mukaan valikoitui osa 5. luokan aineistosta, eli retket Silakkamarkkinoille ja Svenska Teaterniin. 4. luokan tehtävät suunnittelin aikaisempina vuosina teettämieni tehtävien pohjalta tutkimuksen alkaessa. Pyrkimykseni oli, että voisin teetättää oppilailla hyvin erilaisia tehtäviä, jotka vastaisivat sekä oppilaiden mielenkiinnon kohteita että heidän sen hetkistä osaamistaan. Näin saisin mahdollisimman kattavan näkemyksen siitä, minkälaiset tehtävät oppilaita kiinnostavat ja mitä tehtäviä tulisi mahdollisesti joiltakin osin muuttaa, jotta oppilaat kokisivat ne itselleen merkityksellisinä ja omaa oppimistaan tukevinä.

Laadullisessa tutkimuksessa puhutaan Eskolan ja Suorannan (1998) mukaan usein harkinnanvaraisesta näytteestä. Tällöin tutkimus pohjautuu melko pieneen tapausmäärään. Tämä on varsin luontevaa, sillä laadulliselle tutkimukselle on ominaista pyrkimys ymmärtää ja tulkita jotakin toimintaa tai ilmiötä, ei pyrkiä tilastollisiin yleistyksiin. (Eskola & Suoranta 1998, 61.) Laadullisessa tutkimuksessa on tärkeää, että tutkimukseen valikoituneet henkilöt tietävät jotakin tutkittavasta ilmiöstä tai että heillä on kokemusta asiasta. Tutkittavien valinta ei siis saisi olla satunnaista vaan harkittua ja kyseiseen tarkoitukseen soveltuvaa, joskin harkinnanvaraisuus ja sopivuus ovat tutkimuksen tekijän itsensä päätettävissä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 85-86.) Tutkittavien valintaa tutkimuksessani puoltaa haluni sisällyttää tutkimukseeni kaksi A2-ruotsin ryhmää, eli sellaiset ryhmät, jotka olivat tutkimuksen tekohetkellä eri vuosiluokilla. Tältä osin

oppilasryhmien valinta oli hyvin pragmaattinen: mukaan valikoituivat ne ryhmät, jotka olivat aineiston keruun hetkellä tietyllä vuosiluokalla. Pysin valitsemaan molemmille ryhmille sellaisia tehtäviä, joiden oletin vastaavan oppilaiden mielenkiintoa ja sen hetkistä osaamistasoa. Täten päättelin, että oppilailla olisi ainakin jonkin verran kokemusta, ei välttämättä itse tehtävätyypeistä, mutta niistä taidoista ja tiedoista, joita tehtävien tekeminen edellytti. Perustellusti voidaan siis puhua harkinnanvaraisesta näytteestä.

Tapaustutkimus mahdollistaa monia eri aineistonkeruumenetelmiä. Tapaustutkimuksen omaleimaisuutta ilmentävätkin tutkijan rajattomat mahdollisuudet valita itselleen kulloiseenkin tutkimukseen parhaiten soveltuvat tutkimusmenetelmät, sillä tapaustutkimukselle ei ole määritelty mitään tiettyjä aineiston keruu- tai analyysimetodeja. (Bassey 1999, 69.) Hirsjärvi ym. (1997) muistuttavatkin tutkimusstrategian vaikuttavan siihen, kuinka paljon joustavuutta menetelmien valinnassa on. Tutkimusmenetelmien valintaa ohjaa heidän mukaansa yleensä myös se, keneltä tai mistä tietoa etsitään sekä minkälaista tietoa kulloinkin halutaan saada. (Hirsjärvi ym. 1997, 184.)

Aineiston keruussa käyttämäni menetelmät olivat hyvin riippuvaisia oppilaiden suorittamista tehtävistä, sillä osa tehtävistä suoritettiin luokkahuoneessa ja osa sen ulkopuolella. Näin ollen sekä oppimisympäristö että tehtäville etukäteen antamani kriteerit vaikuttivat oleellisesti aineiston keruussa käyttämiini menetelmiin. Aineistoni moninaisuuden takia sen keruuseen soveltui luontevimmin kaksi eri menetelmää; havainnointi ja kysely.

Ennen yksittäisten metodien kuvaamista lienee syytä ottaa esiin Tuomen ja Sarajärven (2009) näkemys, jonka mukaan haastattelun ja kyselyn kovin jyrkkä erottelu ei aina ole välttämättä järkevää, vaikka ne eivät käsitteinä olekaan täysin toistensa synonyymeja. Tukeudun omassa tutkimuksessani Tuomen ja Sarajärven esittelemään Eskolan (1975) määritelmään. Sen mukaan kysely on menettelytapa, jossa tutkittavat itse täyttävät heille suunnatun kyselylomakkeen joko valvotussa ryhmätilanteessa tai kotona. Haastattelulla taas viitataan henkilökohtaiseen haastatteluun, jossa haastattelija esittää kysymykset suullisesti ja kirjaa vastaukset muistiin. Kyseisten käsitteiden ero liittyy täten siihen, miten tutkittavat toimivat tiedonkeruuvaiheessa. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 72-73.)

Seuraavassa kuvaan tutkimuksessani käyttämäni aineistonkeruumenetodit yleisellä tasolla ja vain niiltä osin kuin se on oman tutkimukseni kannalta oleellista. Sen jälkeen kytken ne edelleen vuosiluokkakohtaisiin, aineistonkeruuta koskeviin kuvauksiin.

Aineiston keruu teorian valossa

Havainnointi

Havainnointi on yksi laadullisen tutkimuksen yleisimmistä aineistonkeruumenetelmistä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 71). Oman tutkimukseni näkökulmasta luontevin tapa hankkia aineistoani oli osallistuva ja oppilaiden audiotallenteisiin pohjautuva havainnointi sekä sitä täydentävä kyselylomake. Osallistuvalla havainnoinnilla (*participant observation*) tarkoitetaan Delamontin (2007) mukaan havainnoinnin ja haastattelujen yhdistelmää, jonka avulla tutkija pyrkii ymmärtämään tutkimuskohdettaan ja sen toimintaa. Kirjallisuudessa osallistuvan havainnoinnin, etnografian ja kenttätöön (*fieldwork*) käsitteitä käytetään toistensa synonyymeina, sillä ne voivat kaikki tarkoittaa pitkäkestoista ja monimuotoista ihmisten tarkkailua. Osallistuva havainnointi ei kuitenkaan tarkoita, että tutkija välttämättä itse osallistuisi tutkittavana olevaan toimintaan, vaan se viittaa pikemminkin tutkijan ja tutkittavien väliseen vuorovaikutukseen tutkittavien tehdessä sitä, mistä tutkija on tutkimuksessaan kiinnostunut. (Delamont 2007, 206.)

Myös Tuomen ja Sarajärven (2009) mukaan sosiaaliset vuorovaikutustilanteet tutkijan ja tutkittavien välillä ovat tärkeä osa osallistuvan havainnoinnin tiedon hankintaa, joskin käsitykset siitä, kuinka paljon tutkijan pitää itse vaikuttaa tapahtumien kulkuun vaihtelevat. Osallistuvassa havainnoinnissa voidaan myös puhua tutkijan eriasteisesta osallistumisesta, joiden ääripäät ovat osallistumattomuus ja täydellinen osallistuminen. (Tuomi ja Sarajärvi 2009, 82.) Eskola ja Suoranta (1998) kuitenkin kysyvät, mikä tekee tutkijan toiminnasta osallistuvaa ja missä määrin ja mihin kaikkeen hänen tulee tuolloin osallistua. Asiaa voi lähestyä pohtimalla esimerkiksi sitä, toimiiko havainnoija etupäässä tutkijan roolissa vai onko hänellä tutkimassaan yhteisössä mahdollisesti muitakin merkittäviä rooleja. (Eskola & Suoranta 1998, 101.) Omaa rooliani tutkimuksessani luonnehtii Hirsjärven ym. (1997, 217) näkemys osallistuja havainnoijana –roolista, mikä tarkoittaa, että tutkija tekee heti alussa tutkittaville selväksi, että on ryhmässä havaintojen tekijänä. Tämän eron tekeminen oli tutkimukseni kannalta oleellista, sillä oppilaideni tuli ymmärtää, etten heidän työskentelyään audiotallentaessani toiminut opettajan, vaan tutkijan roolissa. Heidän tuli siis itse selvittää mahdollisista tehtävän teon aikaisista ongelmatilanteista. Tulkitsen kuitenkin tehtäviä edeltävien ja niitä seuranneiden ohjeiden ja muiden käytännön asioiden käsittelyn osallistuvalle havainnoinnille tyypilliseksi

sosiaaliseksi vuorovaikutukseksi, vaikka en itse varsinaiseen tehtävien teon aikaan osallistunutkaan.

Kysely

Kyselymenetelmän etuna pidetään Hirsjärven ym. (1997) mukaan yleensä esimerkiksi sitä, että tutkimukseen voidaan saada paljon henkilöitä ja siinä voidaan kysyä monia asioita. Se on menetelmänä myös tehokas, sillä se säästää tutkijan aikaa ja vaivannäköä. Kyselyn avulla toteutettuun tutkimukseen sisältyy kuitenkin myös heikkouksia. Tutkijan ei ole mahdollista varmistua siitä, kuinka vakavasti vastaajat ovat suhtautuneet tutkimukseen, eli ovatko he vastanneet huolellisesti ja rehellisesti. Tämä lienee yksi keskeisimmistä, omaa tutkimusaineistoani koskevista ongelmista. Ei myöskään tiedetä, kuinka hyvin vastaajat ovat selvillä tutkittavasta alueesta tai perehtyneet asiaan, josta kysymyksiä esitetään. Hyvän kyselylomakkeen tekeminen vie aikaa ja vaatii tutkijalta monenkirjavaa tietoa ja taitoa. Vaikka tutkimuksen aihe onkin tärkein vastaamiseen vaikuttava asia, myös lomakkeen laadinnalla ja kysymysten tarkalla suunnittelulla voidaan tehostaa tutkimuksen onnistumista. (Hirsjärvi ym. 1997, 195, 198.)

Koska oma mielenkiintoni kohdistui nimenomaan oppilaideni omin sanoin kertomiin kokemuksiin, päädyin käyttämään kyselylomakkeissa avoimia kysymyksiä. Pyrin lomakkeiden suunnittelussa huomioimaan erityisesti oppilaiden iän, joka oleellisesti vaikutti kysymysten rakenteeseen, sanavalintoihin ja pituuteen. Hirsjärvi ym. (1997) esittelevät Foddyn (1993) näkemyksen, jonka mukaan kyseinen, avoin kysymystyyppi antaa vastaajille mahdollisuuden ilmaista itseään omin sanoin. Koska avoimia kysymyksiä käytettäessä vastaajille ei tarjota valmiita vastauksia, saadut vastaukset osoittavat vastaajien tiedontason, näyttävät, mikä vastaajien ajattelussa on keskeistä sekä osoittavat vastaajien tunteiden voimakkuuden. Avoimet kysymykset mahdollistavat myös motivaatioon liittyvien seikkojen tunnistamisen. (Hirsjärvi ym. 1997, 201.)

4. luokan aineiston keruu

4. luokan oppilaiden harjoittelu sisälsi kolme sanastotehtävää. Tavoitteeni oli kerätä kustakin tehtävästä yhdenmukainen aineisto samoja menetelmiä käyttäen. Jaoin aineiston keruun kahteen eri vaiheeseen, jotka olivat:

- kahden oppilasryhmän havainnointi audiotallentamalla heidän työskentelyään tehtävien teon aikana sekä
- kyselylomakkeiden täyttäminen, jonka oppilaat tekivät kotona tehtävien teon jälkeen.

Luokahuoneeseen sijoittuva tutkimus toi mukanaan monia käytännön haasteita. Näitä olivat muun muassa luokahuoneelle tyypillinen puheensorina, joka väistämättä vaikutti audiotallenteiden äänenlaatuun. Tästä syystä ensimmäisen tehtävänteon aikainen nauhoitus ei onnistunut. Seuraavat kaksi tehtävää kyseiseen osioon valikoituneet oppilasryhmät tekivät koulun käytävällä, jossa melu oli huomattavasti luokahuonetta vähäisempää. Tutkimukseni statuksen muuttuessa väitöskirjasta lisensiaatintyöksi jouduin myös karsimaan aineistoani, joten päädyin ottamaan mukaan vain yhden ryhmän audiotallenteet ja vain yhden tehtävän osalta. Päädyin valitsemaan Nukkenäytelmä-tehtävän audiotallenteet, sillä niitä oli määrällisesti enemmän kuin Sarjakuva-tehtävässä (yhteensä kolmen oppitunnin mittaiset tallenteet).

Ongelmia aiheutui myös audiotallennuksissa käyttämieni sanelukoneiden hankinnasta, sillä jouduin ostamaan ne itse. Tämä vaikutti muun muassa siihen, että pystyin valitsemaan tehtävien teon aikaiseen aineiston keruu -osioon vain kaksi oppilasryhmää. Koska kyseessä olivat suhteellisen nuoret oppilaat, oli tärkeää valita ryhmä jollakin neutraalilla tavalla siten, ettei valintaan vaikuttanut esimerkiksi oppilaiden opintomenestys. Pohtiessani eri tapoja päädyin siihen, että ryhmät arvotaan.

Käytännön ongelmia koitui myös sanelukoneiden toimimattomuudesta, joskin häiriötilanteet olivat hyvin satunnaisia ja yksittäisiä. Varmistin audiotallenteiden onnistumisen antamalla ryhmille kaksi sanelukonetta. Näin pyrin välttämään tilanteita, joissa äänitykset eivät lainkaan onnistuisi.

5. luokan aineiston keruu

5. luokan oppilaiden harjoittelu sisälsi kaksi luokahuoneen ulkopuolelle sijoittuvaa tehtävää.

Oppimisympäristöt sekä tehtäville etukäteen antamani kriteerit määrittivät aineiston keruuta monilta osin. Koska tavoitteeni oli, että oppilaat saisivat käyttää ruotsin kieltä mahdollisimman luontevasti omista lähtökohdistaan käsin, en halunnut millään tavoin

puuttua itse viestintätilanteisiin tai valita ryhmästä joitakin yksittäisiä oppilaita, joiden toimintaa olisin retkillä tarkkaillut. Käytännössä tämä olisikin ollut lähes mahdotonta, sillä oppilaat saivat liikkua retkikohteissa itsenäisesti ja tehdä ostoksia oman valintansa mukaisesti. Myös tällaisille kohteille ominainen taustahäly olisi hyvin todennäköisesti tehnyt viestintätilanteiden audiotallentamisesta vaikeaa ja viestintätilanteista luonnottomia. Mahdollisesti se olisi myös vaikuttanut oppilaiden rohkeuteen käyttää kieltä.

7.3.2 Aineiston analyysi

Aineistoa voidaan Hirsjärven ym. (1997) mukaan analysoida monin eri tavoin. He toteavat kuitenkin, että laadullisessa tutkimuksessa varsinkin analyysi koetaan usein vaikeaksi. Vaihtoehtoja on runsaasti tarjolla eikä tiukkoja sääntöjä analyysin tekemiseen ole olemassa. Tutkimusprosessin alkuvaiheessa tehdyt valinnat vaikuttavat siihen, miten tutkija aineistoaan käsittelee ja tulkitsee. Esimerkiksi tutkimusongelmat voivat hyvinkin tiukasti määritellä menetelmien ja analyysien valintaa. (Hirsjärvi ym. 1997, 221, 224.) Myös Cohen, Manion ja Morrison (2007) muistuttavat, että laadullisen aineiston analyysi on monesti raskastulkintaista ja edellyttää usein moninkertaista johtopäätösten tekemistä. Yksi laadullisen aineiston analyysiin liitettävistä ongelmista koskee runsaan, kirjoitetussa muodossa olevan aineiston pelkistämistä helposti käsiteltäviin ja ymmärrettäviin osiin ilman, että aineiston laatu kärsii. Yksi yleinen tapa tämäntyyppiseen, aineiston laadun huomioivaan analyysiin on sisällönanalyysi. (Cohen ym. 2007, 461, 475.)

Koska aineistoni oli kokonaisuudessaan tekstimuodossa, sen analyysiin soveltui luontevimmin laadullinen sisällönanalyysi. Tuomen ja Sajavaaran (2009) mukaan sisällönanalyysi soveltuu perusanalyysimenetelmänä kaikkiin laadullisen tutkimuksen perinteisiin. Sitä voidaan pitää niin yksittäisenä metodina kuin myös väljänä teoreettisena kehyksenä, joka voidaan yhdistää erilaisiin analyysikokonaisuuksiin. Analyysin tarkoituksena on tuottaa sanallinen ja selkeä kuvaus tutkittavasta ilmiöstä. Sisällönanalyysillä aineisto järjestetään tiiviiseen ja selkeään muotoon kadottamatta sen informaation sisältöä. Tarkoituksena on lisätä informaatioarvoa, kun hajallaan olevasta aineistosta luodaan järkevää, ymmärrettävää ja yhtenäistä informaatiota. Aineiston laadullista käsittelyä tehdään loogisesti päätellen ja tulkiten: ensin aineisto pilkotaan osiin, se käsitteellistetään ja kootaan sen jälkeen uudella tavalla johdonmukaiseksi kokonaisuudeksi. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 91, 108.) Schreier (2012, 1, 3) määrittelee

laadullisen sisällönanalyysin menetelmäksi, jossa laadullisen materiaalin merkitys kuvataan systemaattisella tavalla. Hänen mukaansa laadullinen sisällönanalyysi soveltuu analyysimenetelmäksi muun muassa silloin, kun tutkija käsittelee rikasta, tulkintaa vaativaa aineistoa, tai kun aineisto on verbaalista tai visuaalista. Patton (2002a, 453) toteaa, että yleensä sisällönanalyysillä viitataan pikemminkin tekstien analysointiin kuin esimerkiksi havaintoihin pohjautuviin kenttämuistiinpanoihin.

Suorittamani analyysi voidaan Tuomen ja Sarajärven (2009) määritelmän mukaisesti nimetä teoriaohjaavaksi sisällönanalyysiksi. Määritelmän valintaa tukee muun muassa se, että toisin kuin teorialähtöisessä analyysissä, jossa aineiston analyysia ohjaa valmis, aikaisempaan tietoon pohjautuva kehys, teoriaohjaavassa analyysissä aikaisemman tiedon merkitys ei ole niinkään teoriaa testaava, vaan pikemminkin uusia ajatuksia synnyttävä. Koostin teorian pohjalta oman, aineistoni analyysiin soveltuvan määritelmän autenttisuudesta, jonka tulkitsen tässä yhteydessä liittyvän pikemminkin teoriaohjaavan kuin teorialähtöisen analyysin määritelmään. Teoriaohjaavuutta puoltavat myös muut analyysin tekoon vaikuttaneet asiat. Toisin kuin esimerkiksi aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä, jossa teoreettiset käsitteet nousevat aineistosta, teoriaohjaavassa sisällönanalyysissä ne tuodaan valmiina, ilmiöstä ennestään tiedettyinä. Lähtökohdiltaan sekä aineistolähtöinen- että teoriaohjaava analyysi etenevät aineiston ehdoilla, mutta ero tulee siinä, miten teoriaohjaavassa analyysissä empiirinen aineisto yhdistetään teoreettisiin käsitteisiin. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 97-98, 117.) Viitataan tässä yhteydessä teorian pohjalta koostamaani autenttisuuden määritelmään.

Laadullinen analyysi voi Tuomen ja Sarajärven (2009) mukaan olla joko induktiivista eli aineistolähtöistä tai deduktiivista eli teorialähtöistä. Jako pohjautuu tutkimuksessa käytetyn päättelyn logiikan tulkintaan. Teoriaohjaavassa analyysissä päättelyn logiikka on usein abduktiivista, jolloin tutkijan ajattelua ohjaavat vuoroin sekä valmiit mallit että aineistolähtöisyys. Tämä tarkoittaa, että tutkija pyrkii eri tavoin yhdistelemään näitä kahta toisiinsa, jolloin yhdistelyn tuloksena syntyy mahdollisesti myös jotain uutta. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 95, 97.) Patton (2002a, 453) toteaa, että laadullinen analyysi on tyypillisesti aineistolähtöistä varsinkin tutkimuksen alkuvaiheessa, kun tutkija keksii analyysilleen mahdollisia kategorioita, malleja ja teemoja.

Aineistoni koostui sekä kyselylomakkeiden avulla kerätystä datasta että audiotallennetusta havainnointimateriaalista. Tässä kohtaa on oleellista huomioida, että teoriaohjaavassa

analyysissa aineistoa voi hankkia hyvinkin vapaasti suhteessa siihen, mitä tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä teorian pohjalta jo tiedetään (Tuomi & Sarajärvi 2009, 98).

Kyselylomakeaineiston analyysi

Aloitin aineistoni analyysin kyselylomakkeiden analyysilla. Se eteni pääpiirteittäin Milesin ja Hubermanin (1994) kuvaaman, induktiivisen aineiston analyysiin soveltuvan kolmivaiheisen prosessin mukaisesti, sillä kuten Tuomi ja Sarajärvi (2009, 97) edellä toteavat, myös teoriaohjaavassa analyysissa edetään alkuun aineistolähtöisesti. Analyysissa oli kuitenkin pitkin matkaa selvästi tunnistettavissa myös aikaisemman tiedon vaikutus. Abduktiivinen päättely näkyi analyysin eri vaiheissa muun muassa teoriasta nousseiden näkemysten ja teemojen hyödyntämisenä ja siinä, että teoria myös ohjasi analyysia monin paikoin hyvinkin tarkasti, esimerkiksi juuri aineiston teemoittelussa. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 96-97.)

Järjestin kyselylomakkeet vuosiluokittain oppilaiden etunimien mukaiseen aakkosjärjestykseen. Olin etukäteen tehnyt excel-tiedoston, johon olin luonut kullekin oppilaalle oman välilehden sekä koodinimen, jotta heidän anonymiteettinsa säilyisi. Oppilaiden koodinimet muodostuivat oppilaiden vuosiluokasta sekä aakkosten mukaisesta sijainnista tiedostossani: esim. oppilas *4D* tarkoittaa neljännen vuosiluokan oppilasta, jonka vastaukset ovat tiedostoni neljännellä välilehdellä. Kukin välilehti oli identtinen ja koostui useista eri sarakkeista. Olin nimennyt sarakkeet siten, että kyselylomakkeilla olevien tietojen siirtäminen taulukkoon olisi johdonmukaista ja, että saisin kaiken oleellisen tiedon lomakkeilta digitaaliseen muotoon. Tavoitteenani oli jo tässä vaiheessa poimia aineistostani vain oleellinen sisältö ja jättää ulkopuolelle kaikki sellainen data, joka ei tuonut lisäarvoa tutkimukselleni. Tulkitsen tämän vaiheen tarkoittavan Milesin ja Hubermanin (1994) kolmivaiheisen prosessin ensimmäistä vaihetta eli aineiston pelkistämistä (*data reduction*). Tällä tarkoitetaan muun muassa kirjoitetun aineiston seulomista, yksinkertaistamista ja tiivistämistä. Pelkistämällä aineistoaan tutkija siis tarkentaa, lajittelee ja karsii aineistoaan siten, että siitä on mahdollista tehdä lopullisia johtopäätöksiä. (Miles ja Huberman 1994, 10-11.) Aineistoa voi pelkistää muun muassa etsimällä aineistosta tutkimuskysymysten avulla niitä kuvaavia ilmauksia (Tuomi & Sarajärvi 2009, 109). Luokittelin aineistoani sekä tutkimuskysymysteni että kyselylomakkeiden kysymysten avulla etsimällä siitä samankaltaisia oppilasvastauksia.

Analyysiyksikkönä käytin aineistosta nousevia sanoja tai lauseita (ks. esim. Tuomi & Sarajärvi 2009, 110).

Ajattelin luokittelun olevan helppoa ja suoraviivaista, sillä luokitteluni pääteemat (autenttisuuden eri osatekijät) nousivat teoriasta, johon olin perehtynyt huolella. Olin kuvannut jokaiselle osatekijälle antamani kriteerit varsin tarkasti teoriaan pohjautuen ja hahmotellut niiden pohjalta myös tutkimuskysymykseni. Huomasin kuitenkin suhteellisen pian, etten voinut yksiselitteisesti liittää kyselylomakkeilla olevia vastauksia vain yhteen autenttisuuden osatekijään kuuluvaksi. Moni vastauksista oli varsin monitulkintainen ja luokiteltavissa moneen eri osatekijään kuuluvaksi. Ymmärsin, että tämä tulisi olemaan ongelma tutkimustuloksia tulkitessani ja vaikuttaisi myös tutkimuskysymyksiini.

Palasin koostamaani autenttisuuden määritelmään ja aloin uudelleen pohtia osatekijöiden välisiä samankaltaisuuksia. Tarkensin samassa yhteydessä osatekijöille antamia kriteerejä. Luokittelin aineistoni uudelleen tekemieni tarkennusten ja muutosten pohjalta. Ryhmittelin autenttisuuden eri osatekijät kaksitasoiseksi matriisiksi (ks. luku 5.6, kuvio 4) ja liitin yläkäsitteille antamani kriteerit osaksi alakäsitteitä. Analysoin jokaista neljää alakäsitettä omana kokonaisuutenaan ollen kuitenkin edelleen tietoinen siitä, että luokitteluni ei edelleenkään ollut aukoton johtuen muun muassa oppilaiden hyvinkin monitahoisista vastauksista. Luokitteluni oli kuitenkin täsmentynyt ja tarkentunut. Myös rakenne eri kategorioiden välillä oli selvärajaisempi. Luokittelin aineistoni kuten edellä eli käyttämällä analyysiyksikkönä aineistosta nousevia sanoja tai lauseita. Nimesin luokittelussa käyttämäni ryhmät koostamani autenttisuus-käsitteen mukaisesti ja liitin kuhunkin ryhmään ne vastaukset, jotka vastasivat kyseiselle ryhmälle antamiani kriteerejä. Aineistoni analyysiin sisältyi täten myös aineiston teemoittelua, joka voi Tuomen ja Sarajärven (2009, 93) mukaan olla luokittelun tapaista, mutta siinä painotetaan sitä, mitä kustakin teemasta sanotaan. Tiivistäen teemoittelulla tarkoitetaan näin ollen laadullisen aineiston jakamista ja ryhmittelyä erilaisten aihealueiden mukaisesti. Ymmärrän aihealueiden tarkoittavan tässä yhteydessä luokittelussa käyttämiäni ryhmiä. Tässä vaiheessa päivitin myös tutkimuskysymyksiäni, jotta ne vastaisivat paremmin uutta, aineiston kaksitasoista ryhmittelyä. Voidaan puhua Milesin ja Hubermanin (1994, 11) kolmivaiheisen prosessin toisesta vaiheesta eli aineiston ryhmittelystä (*data display*), jonka aikana tutkija muun muassa päättää taulukkonsa rivit ja sarakkeet sekä sen, mitä aineistoa ja missä muodossa se esitetään. Oleellista on kuitenkin huomioida, että aineiston ryhmittelyä tapahtui jo aikaisemmin aineistoa pelkistäessäni. Tältä osin analyysini ei

suoraviivaisesti edennyt Milesin ja Hubermanin kolmivaiheisen prosessin mukaisessa järjestyksessä. Voidaan pikemminkin sanoa, että prosessin eri vaiheet vuorottelivat analyysin aikana.

Aineiston teemoittelun jälkeen aloitin aineistoni tulkinnan, joka edustaa Miles ja Huberman (1994, 11) kolmivaiheisen prosessin viimeistä vaihetta eli johtopäätösten tekemistä ja oletusten hyväksymistä (*conclusion drawing and verification*). Tuomen ja Sarajärven (2009, 117) mukaan teoriaohjaavassa analyysissä empiirinen aineisto liitetään tässä yhteydessä teoriasta nousseisiin käsitteisiin. Aineistoni teemoittelua ohjasivat vahvasti teoriasta nostamani tutkimukseni ydinkäsitteet (autenttisuuden eri osatekijät) sekä paikoitellen myös kyselylomakkeideni kysymystenasettelu, joka pohjautui ainakin välillisesti osatekijöille antamiini kriteereihin. Aineistolähtöisyyden rooli sitä vastoin korostui aineiston luokitteluvaiheessa analyysiyksiköiden noustessa aineistosta.

Audiotallennetun havainnointiaineiston analyysi

Audiotallennetun havainnointiaineiston analyysi eteni kyselylomakeaineiston analyysin tapaan abduktiivisesti ja pääpiirteittäin Milesin ja Hubermanin (1994) kolmivaiheista prosessia mukaillen.

Aloitin audiotallennettuun aineistoon perehtymisen kuuntelemalla sen muutamia kertoja kokonaisuudessaan saadakseni siitä yleisvaikutelman. Hirsjärven ym. (1997, 222) mukaan on tavallisempaa litteroida aineisto kuin tehdä päätelmiä suoraan nauhoitetusta aineistosta. Olin hyvissä ajoin ennen analyysin aloittamista tehnyt päätöksen, että ottaisin aineistosta mukaan vain ne kohdat, joissa korostuvat tehtävien teon aikainen ryhmältä saatu tuki ja yhteistyö. Mukaan valikoituvan aineiston tuli täten myös soveltuvien osien vastata teorian pohjalta koostamaani autenttisuus-käsitettä. Audiotallennetulla aineistolla oli siten vahva kytkös tutkimukseni teoriaosaan.

Vaikka Hirsjärvi ym. (1997, 222) toteavatkin, että litterointia voidaan tehdä aineistosta myös valikoiden, esimerkiksi jonkin teeman mukaan, päädyin kuitenkin siihen, että kirjoitan koko audiotallennetun aineiston puhtaaksi sanasta sanaan. Näin varmistuin siitä, että sain kaiken oleellisen tiedon helpommin tulkittavaan, kirjalliseen muotoon.

Aineistoa litteroidessani aloin samaan aikaan myös hahmotella alustavaa runkoa aineistoni luokittelemiseksi. Aineistosta nousi selkeästi esiin kolme eri osa-aluetta, jotka

luokittelin aineistoni pääteemoiksi. Tätä analyysin vaihetta voidaan varauksetta kutsua induktiiviseksi, sillä aineistosta nousseet teemat toimivat luokitteluni runkona. Analyysiyksikkönä käytin puheenaihetta/teemaa, joka tapauskohtaisesti koostui joko yhdestä tai useammasta lauseesta. Merkitsin kunkin pääteeman eri värillä, jotta ne erottuisivat selkeästi muusta tekstimassasta. Tässä yhteydessä huomasin, että valtaosa litteroimastani aineistosta oli tutkimukseni kannalta täysin epärelevanttia, eikä näin ollen tulisi mukaan analyysiini. Karsittuani aineistosta pois kaiken ylimääräisen, palasin värikoodein merkittyihin tekstinosiin ja aloin tutkia niitä tarkemmin. Kävin jokaisen tekstinosan uudelleen läpi varmistuakseni siitä, että luokitteluni vastasi edelleen tekemääni aineiston pääteemakohtaista jaottelua.

Seuraavaksi siirsin litteroimani tekstit sellaisenaan muuten jo valmiin analyysin lomaan. Liitin audiotallennetun aineiston tulkinnasta tekemäni päätelmät osaksi muita johtopäätöksiä. Puhutaan Miles ja Huberman (1994, 11) kolmivaiheisen prosessin viimeisestä vaiheesta eli johtopäätösten tekemisestä ja oletusten hyväksymisestä.

8 Tulokset ja niiden tulkintaa

Olen edeltävissä luvuissa perehtynyt autenttisuuden monisäikeisiin määritelmiin ja koostanut niiden pohjalta oman autenttisuuden määritelmäni. Tutkimustehtävänäni oli analysoida ja tulkita oppilaiden kokemuksia ja näkemyksiä autenttisesta ruotsin kielen harjoittelusta ja käytöstä heidän tehdessään tehtäviä sekä luokkahuoneessa että sen ulkopuolella.

Seuraavissa alaluvuissa tulkiten tutkimustuloksia tutkimuskysymysteni mukaisessa järjestyksessä neljän eri autenttisuuden osatekijän kautta: 1) Opiskelutilanteen merkityksellisyys, 2) Oppimisen merkityksellisyys, 3) Oppijälähtöisyys, sekä 4) Sosiaalisuus. Näistä ensimmäinen eli opiskelutilanteen merkityksellisyys kohdistuu vain koulurakennuksen ulkopuoliseen harjoitteluun, kun taas kolme muuta osatekijää liitän luokkahuoneessa tehtyihin tehtäviin. Oppimisen merkityksellisyyttä analysoidessani pohdin kyseistä osatekijää kuitenkin myös laajemmin, eli paikoitellen koulurakennuksen ulkopuolelle sijoittuvana. Oppilaiden yksittäiset, usein hyvinkin pitkät vastaukset on joissakin tapauksissa pilkottu pienempiin yksiköihin, jotta ne soveltuvat luontevammin

aineiston analyysiin. Näissä tapauksissa sitaatit on merkitty kolmella pisteellä (...) merkinä siitä, että vastausta on lyhennetty.

Seuraavat alaluvut sisältävät oppilassitaattien lisäksi myös oppilaiden ryhmätyönä tekemiä, tehtävänantoihin liittyviä kuvituskuvia. Kuvien luonteesta johtuen niitä ei ole numeroitu eikä otsikoitu. Kukin kuva on liitetty vain yhden ryhmän jäsenen sitaatin perään, eli sellaisiin kohtiin, joissa ne tukevat ja havainnollistavat ko. oppilaan kirjallista kommenttia. Sukupuu-tehtävien osalta mukaan on otettu vain tekstiosuudet, jotta kuvissa olevien henkilöiden anonymiteetti säilyy.

8.1 Kokemuksellisuus: Opiskelutilanteen merkityksellisyys oppilaiden kokemana

Tässä luvussa esittelemäni tutkimustulokset pohjautuvat 5. luokan oppilaiden kyselylomakevastauksiin (liitteet 10-11). Kartoitin kyselylomakkeiden avulla oppilaiden kokemuksia kahdesta tekemästämme retkestä. Osa oppilaista osallistui molemmille retkille ja osa vain jommalle kummalle. Tavoitteenani oli saada tietoa muun muassa siitä, mikä retkissä oli miellyttävää tai epämiellyttävää, miltä ruotsin kielen käyttäminen luokkahuoneen ulkopuolella tuntui sekä siitä, mitkä tekijät mahdollisesti auttoivat ja helpottivat autenttisia viestintätilanteita. Pyysin oppilaita myös antamaan konkreettisia esimerkkejä viestintätilanteista sekä kertomaan syyn, mikäli he olivat retken aikana käyttäneet äidinkieltään ruotsin kielen sijaan. Oppilaiden kyselylomakevastauksista nousi selkeästi esiin kaksi kategoriaa: 1) luokkahuoneharjoittelun ja muun tuen merkitys koulurakennuksen ulkopuolisessa viestinnässä ja 2) oppilaiden konkreettiset kokemukset koulurakennuksen ulkopuolisista viestintätilanteista. Näistä molempia tarkastelen kahdessa seuraavassa alaluvussa. Analyysini pohjautuu kokonaisuudessaan luokkahuoneen ulkopuoliseen harjoitteluun.

8.1.1 Luokkahuoneharjoittelu ja muu tuki koulurakennuksen ulkopuolisessa viestinnässä

Kuten Tuzzolino Werben (2001-2002) toteaa, luokkaretket tarjoavat oppijoille erinomaisia mahdollisuuksia vieraan kielen eri osa-alueiden harjoitteluun. Plutino (2016) kuitenkin muistuttaa luokkaretkelle valmistautumisen sekä oppijoiden retken aikana saaman

ohjauksen ja tuen merkityksestä. Näin vältetään oppijan mahdolliset negatiiviset oppimiskokemukset sekä mahdollistetaan hänen henkilökohtaisempi toimintansa luokkaretken aikana. (Plutino 2016.)

Edeltävää Plutinin näkemystä tukevat myös omat tutkimustulokseni. Kysyttäessä Silakkamarkkinoille osallistuneilta oppilailta, miltä heistä tuntui käyttää ruotsin kieltä luokkahuoneen ulkopuolella, osa oppilaista koki nimenomaan luokkahuoneessa tehdyn harjoittelun tai saamansa vinkkilistan tukeneen heidän ruotsin kielen käyttöään retken aikana ja täten helpottaneen viestintää:

"Oli helppoa No on jo vuoden harjotellut Ruotsia ja ei se Ruotsi niin kamalan vaikeaa ollut, kun oli ne lunttlaput mutta olisin minä ilman lappuakin selvinnyt." (5A)

"Oli se aika helppoa, mutta se oli hyvä että oli muistilaput niistä mitä ei ollut vielä opeteltu kuten silakka." (5E)

"Aika helpolta koska olemme harjoitelleet paljon" (5F)

"Kyllä ne ostokset suju ihan helposti, koska oltiinhan me luokassa kaikenlaista tollasta harjoteltu." (5G)

"Se oli kutakuinkin helppoa, koska meillä oli se kappale jossa oli niitä asioita ja, koska teimme sen harjoituksen oppitunnilla sekä saimme sen lapun." (5I)

"Kun oli tukisanalista josta katsoa apua. ja meidän olemme jo puolitoista vuotta lukeneet ruotsia, joten ei se ollut vaikeaa" (5J)

"Oltiin opeteltu paljon." (5K)

"Koska oltiin harjoiteltu <harjoiteltu> paljon ja hyvin" (5L)

"Mielestäni se oli helppoa, koska osasin puhua sitä, ja jos en tiennyt jotain sanaa, niin pystyin katsomaan vinkkilistasta." (5M)

Alla olevassa esimerkissä oppilas mitä ilmeisimmin tarkoittaa *"tutut"*-sanalla osaamaansa sanastoa viitaten koulussa tapahtuneeseen harjoitteluun ja kokeneen tällaisen tutun sanaston helpottaneen retken aikaista viestintää:

"Oli tutut ja ne mitä me olimme harjoitelleet." (5N)

Myös muutama teatterissa ollut oppilas koki oppitunneilla tehdyn harjoittelun helpottaneen ruotsinkielisen teatteriesityksen seuraamista:

...” Kun ollaan opeteltu jo jonkin aikaa tätä Ruotsia niin kyllä siinä nyt jo jotain ymmärsi esim. Vad ska nu?” (5A)

”Juonesta ymmärsi jo vähän. Ne sanat ymmärsi joita oli oppinut tunneilla.” (5B)

Kun Silakkamarkkinoilla olleilta oppilailta kysyttiin, minkälaisissa tilanteissa he joutuivat turvautumaan vinkkilistan käyttöön, vastauksissa korostuivat sanastoon ja sen hallintaan liittyvät asiat. Vastauksista voidaan päätellä, että suppean sanavaraston vuoksi oppilaat tarvitsivat tukea nimenomaan ostostilanteista suoriutumiseen. Tämä johtui pitkälti siitä, että kyseisellä retkellä tarvittava sanasto oli oppilaille monilta osin entuudestaan vieras, sillä tällaista ns. erikoissanastoa ei oltu oppitunneilla harjoiteltu. Tällä viitataan nimenomaan ostostilanteissa tarvittavaan ruokasanastoon. Tässä yhteydessä voidaan paikoitellen myös puhua Nationin (2001) kolmivaiheisen mallin ensimmäisestä, sanojen oppimista edistävästä vaiheesta eli havaitsemisesta:

”Käytin vinkkilistaa, koska en muistanut kaikkia sanoja kuten silakkaa tai saaristolais leipää.” (5E)

”Kun osti Limua niin käytin sitä mutta se olikin viimeinen kerta.” (5F)

”Käytin vinkkilistaa kun ostin tillisilakkaa.” (5J)

”Käytin vinkkilistaa kun katsoin ostosten sanoja ruotsiksi.” (5K)

”Jos piti sanoa, että minä otan niin sitä ei tarvinnut katsoa listasta, mutta tuntemattomat ruokasanat katsoin vinkkilapusta!” (5N)

Oppilaat kuitenkin luottivat omaan osaamiseensa, vaikka joutuivatkin turvautumaan saamaansa vinkkilistaan:

”Kyllä jouduin <käyttämään vinkkilistaa>, mutta se oli itse asiassa aika helppoa <omin sanoin toimiminen>, koska sain tukea ja minua kehuttiin ikävä kyllä paperi lappuni hävisi ja jouduin olemaan lopun retken ilman lappua. Ei se haitannut ollenkaan pärjäsinkin mainiosti ilman lappua ja kun retki oli lopussa Ruotsin openi kehui minua ja sanoi, että olen todella hyvä Ruotsissa.” (5A)

”Jouduin kattomaan listasta, mikä on saaristolaisleipä, muuten selvisin omin sanoin, eikä se ”omin sanoin” puhuminen niin hankalaa ollut.” (5G)

"Käytin vähän vinkkilistaa joissain sanoissa mutta pärjäsinkin myös muuten" (5L)

"Käytin vinkkilistaa apuna yhden kerran, muilla kerroilla en. Tuntui mukavalta osata puhua ruotsia ilman, että katsoi mistään apua. Käytin vinkkilistaa, kun ostin saaristolaisleipää. Se oli ensimmäinen ostokseni." (5M)

Muutama yksittäinen oppilas turvautui joko opettajan tai ystävän tukeen sitä tarvitessaan:

"En <joutunut käyttämään vinkkilistaa>. Kysyin Sarilta <opettaja>, jos tarvitsin." (5H)

"Muistaakseni en käyttänyt omaa listaani, koska kysyin sinulta ja joku myös näytti minulle omaansa (kai oppilas 5H).

Kysyin sinulta muistaakseni silloin, kun ostin ensimmäisen kerran ja oppilas 5H näytti minulle lappua, kun ostin lohta." (5I)

Kaksi oppilasta kertoi, ettei ollut joutunut kertaakaan turvautumaan vinkkilistaan. He vastasivat sen käyttöä kartoittavaan kysymykseen ainoastaan ...*"En missään."* (5H) ja *"en"* (5O).

Vastauksissa oli myös yksi esimerkki, joka tukee Richardsin (2015, 9) näkemystä siitä, että moni oppija voi kokea yrityksen kommunikoida natiivipuhujien kanssa haastavana ja pelottavana:

"Käytin vinkkilistaa koska pelkäsin sanoisin väärin jotain." (5D)

Retken aikaisen tuen ei kuitenkaan välttämättä tarvitse rajoittua vain koulussa harjoiteltuihin asioihin tai opettajan apuun. Kysyttäessä teatterissa olleilta oppilailta, mitkä tekijät auttoivat heitä ymmärtämään esityksen kulkua, vastauksissa korostui joitakin, myös Biancon (2010) elokuvafestivaaleihin pohjautuvassa tutkimuksessa esiin nousseita asioita: visuaalisten vihjeiden runsas määrä, kielen ymmärtäminen liikkeen kautta sekä vieraan kielen kokeminen kontekstissa. Kyseiset visuaaliset elementit, kuten myös tarinan juonen tunteminen etukäteen, voidaan eittämättä ymmärtää opiskelutilannetta tukevin, kuten myös oheiset oppilaiden kokemukset osoittavat:

"No minua auttoi ymmärtämään esityksen näkeminen tarinan tunteminen ja apuverbit" (5A)

"Ymmärsin sanoja sieltä täältä. Tuttu tarina, vaikka olikin hieman erilainen. Olen joskus katsonut ruotsinkielistä telkkaria. Lavasteet ja mitä näyttelijät tekivät auttoivat juonen ymmärtämisessä." (5B)

"Tarinan juonen tunteminen etukäteen." (5C)

"Esityksen näkeminen." (5D)

"Esityksen näkeminen ja tarinan juonen tunteminen." (5E)

"Se kun näki mitä ne teki niin tajus sen paremmin." (5G)

"Kuva kertoo enemmän kun tuhat sanaa. Esitteen lukeminen." (5J)

"Ainakin esitys ja ruotsin osaaminen" (5L)

"Esityksen näkeminen, koska ymmärsi juonta paremmin ja esiintyjien asut auttoivat juonen ymmärtämisessä." (5M)

"Minun mielestä esityksen näkeminen kertoi paljon juonesta." (5N)

"Näkeminen ja Juonen tunteminen etukäteen" (5O)

Kun oppilailta kysyttiin, miltä ruotsinkielisen teatteriesityksen seuraaminen ylipäättään tuntui, osassa vastauksia korostuivat edeltäviä esimerkkejä mukailevat, pitkälti juuri visuaalisuuteen liittyvät asiat, jotka oppilaiden mukaan myös helpottivat esityksen seurantaa:

"No kun tunsin juonen ja Näki kohtaukset ja ymmärsi jotain." (5E)

"Koska pysty seuraamaan siitä mitä ne teki sitä juonta." (5G)

"Se oli helppoa, koska jo pelkistä asuista ja itse näyttelemisestä ymmärsi paljon ja ymmärsi myös jonkin verran ruotsia sieltä täältä." (5M)

"Koska siellä kuului äänet hyvin." (5N)

"tajuta tapahtumat kun ne näki" (5O)

Edeltävistä, monin paikoin yhteneväisistä vastauksista voinee tehdä johtopäätöksen, jonka mukaan vähäisen kielitaidon omaavat oppijat tarvitsevat monipuolista tukea suoriutuakseen koulurakennuksen ulkopuolisista, kohdekielen hallintaa vaativista opiskelutilanteista. Tuen ei aina tarvitse kuitenkaan olla sanallista, vaan monin paikoin myös visuaaliset ja ei-kielelliset vihjeet auttavat oppijoita tulkitsemaan ja päättämään tapahtumien kulkua. Kun oppijat käyttävät vierasta kieltä suullisesti entuudestaan vieraissa oppimisympäristöissä, he tarvitsevat näille ympäristöille ominaisen erityissanaston

osaamista. Tätä voidaan tukea monin eri tavoin, esimerkiksi harjoittelemalla tällaista sanastoa etukäteen tai opiskelutilanteessa reaaliaikaisesti esimerkiksi tukisanalistan avulla.

8.1.2 Koulurakennuksen ulkopuoliset viestintätilanteet

Olen edeltävässä luvussa käsitellyt opiskelutilanteeseen liittyviä kysymyksiä pohtimalla erityisesti sitä, mikä merkitys luokkahuoneharjoittelulla ja muulla oppilaiden saamalla tuella oli retkien aikaisessa viestinnässä. Tässä luvussa jatkan aineiston analysointia keskittymällä konkreettisiin viestintätilanteisiin sekä niihin syihin, jotka vaikuttivat oppilaiden retkien aikaisiin kielivalintoihin. Mielenkiintoni kohdistuu myös muihin retkille tyypillisiin piirteisiin, kuten esimerkiksi opiskeluympäristöön ja ei-kielellisiin tekijöihin.

Kun oppilailta kysyttiin, mistä he olivat pitäneet Silakkamarkkinoille suuntautuvassa retkessä, vastauksissa nousi esiin muun muassa mahdollisuus vieraan kielen käyttöön aidoissa viestintätilanteissa:

"Ostaminen Tiesi ja osasi ostaa ruotsiksi eri kaloja ja asioita." (5A)

..."saimme käyttää ruotsinkieltä. Sain ensimmäistä kertaa muikkuja ja saaristolais leipää." (5E)

"Sai käyttää Ruotsia"... (5F)

"Ainakin se kun sai ostaa sieltä jotain ruotsiksi, koska sillan sai käyttää sitä kieltä." (5G)

"Kun saimme puhua Ruotsia, koska oppiminen on kivaa." (5H)

"Oppi puhumaan ruotsia"... (5J)

"Sai käyttää kielitaitoa ja sai ostaa mitä vaan."... (5K)

"Sai käyttää ruotsia"... (5L)

"Kivaa oli ostaa asioita, koska sai käyttää ruotsinkieltä ja oppi uusia sanoja ruotsiksi." (5M)

"Kun pääsi puhumaan ruotsinluokan ulkopuolelle ruotsia!" (5N)

Jotkut oppilaat kokivat Silakkamarkkinoiden aikaisen viestinnän myös helpoksi:

"Helppoa oli, koska osasin lausua sanoja." (5H)

"Ei mikään ollut vaikeaa." (5J)

"Helppoa, koska osaan ruotsista" <ruotsia> (5O)

"ei" <vaikeaa> (5O)

Yksi oppilas ei osannut perustella ajatuksiaan viestinnän vaikeudesta:

"Hmm...Ehkä se kun...Tai en mä nyt muista!" (5G)

Kyseisellä retkellä käytyä viestintää puolestaan vaikeuttivat joko itse tilanne tai oma osaaminen:

"Koska minua jännitti ja olin ihan sekaisin!" (5D)

"Kun ei muistanut kaikkia sanoja ja oli se aika jännää." (5E)

"jos oli pitkiä sanoja, oli vaikeaa sanoa." (5H)

"Joissakin tilanteissa oli vaikeaa esim. kun aloitti (osti ensimmäisen kerran) jännitti meneeköse oikein." (5I)

"Ei osannut niin paljon aihepiirin sanoja." (5K)

"Koska jännitti vähän" (5L)

Seuraavassa esimerkissä oppilas mitä ilmeisimmin viittaa hänelle vieraaseen sanastoon ja kokee tämän vuoksi viestintätilanteen olleen hänelle vaikea:

"Oli ne jota me emme ole käyneet." (5N)

Kysyttäessä, miltä ruotsinkielisen teatteriesityksen seuraaminen tuntui, muutaman oppilaan vastauksista voinee päätellä, että vaillinainenkin sanaston hallinta helpotti esityksen seuraamista. Toisin kuin edeltävän luvun vastaavia kokemuksia käsittelevissä esimerkeissä, alla olevissa vastauksissa painottuvat tulkintani mukaan nimenomaan kielen hallintaan, eikä esimerkiksi visuaalisuuteen tai muuhun tukeen liittyvät asiat:

"Helppoa oli kun tajusi sanoja sieltä täältä, niin tajusi sen juonen." (5C)

"Siinä oli paljon lauluja joista ymmärsi." (5J)

"Ymmärsin osan kohdista ne oli helppoja" (5L)

Muutama oppilas myös koki, että nimenomaan kielen osaaminen oli tehnyt teatteriretkestä kivan kokemuksen:

"Siellä oli kivaa, koska sain käyttää Ruotsia ja sain myös kuulla sitä."... (5A)

..."Se oli myös kivaa kun ymmärsi välillä jotain."... (5J)

"Oli kivaa katsoa näytelmää kun ymmärsi siitä jo osan." (5L)

Osa oppilaista kuitenkin kertoi, että juuri kielen ja sanaston hallintaan liittyvät ongelmat olivat vaikeuttaneet teatteriesityksen seuraamista:

"Monia sanoja ei ymmärtänyt ollenkaan." (5B)

"Vaikeaa oli sanat joita ei ymmärtänyt, koska joistakin kohdista ei paljoa tajunnut." (5C)

<tuntui> "Vaikealta koska he puhuivat niin nopeasti." (5D)

"No laulusta ei saanut hirveästi selvää." (5E)

<vaikeaa> "Kun ei ymmärtänyt kaikkea." (5G)

"Juonen perässä pysyminen" <vaikeaa> (5J)

"Kun oli lauluja tai nopeaa puhumista oli vaikeaa pysyä mukana" (5L)

"Vaikeaa oli vain parissa kohdassa, kun ei oikein ymmärtänyt mitä tapahtui." (5M)

<vaikeaa> "Koska en ymmärtänyt kaikkia sanoja." (5N)

<vaikeaa> "ymmärtää puhetta" (5O)

van Lier (1996) pitää kuitenkin välttämättömänä, että oppijat altistetaan myös tällaiselle autenttiselle, eri konteksteissa käytettävälle, mukauttamattomalle kielelle (ks. luku 3.1). Sen sijaan, että pohditaan oppijoiden yksittäisiä, mahdollisesti negatiivisia retkien aikaisia kokemuksia, luokahuoneen ulkopuolelle sijoittuvat opiskelutilanteet tulisi ennemminkin nähdä tilaisuuksina, joissa oppijoille tarjotaan mahdollisuuksia käyttää kieliresurssejaan autenttiseen kommunikatiiviseen tarkoitukseen, kuten esim. Richards (2015, 16) esittää.

Oppilaat antoivat myös esimerkkejä retkien aikana ruotsin kielellä käymästään suullisesta viestinnästä:

"Ostin Ruotsiksi saaristolaisleipää, silakoita, korvapuustin, tyrimarja hilloa ja pastilleita. Vasta puoli ymmärsi ihan hyvin" ... (5A)

"Ostin tauolla kakun palan ja limsaa ruotsiksi se onnistui" (5L)

"Käytin ruotsin kieltä ostaessani mutakakkua. Myyjä ymmärsi ja puhui takaisin ruotsia ja minä ymmärsin sen. Saimme tilanteen hoidettua ruotsiksi." (5M)

*"Ymmärsin hyvin mitä myyjä sanoi" ...
... "Se joka oli myyjänä niin se ymmärsi "toivottavasti" mitä sanoin hänelle." (5N)*

Osa vastauksista sisälsi myös konkreettisia esimerkkejä oppilaiden ostopilanteissa käyttämistään ruotsinkielisistä sanoista ja lauseista. Toisin kuin edellisen luvun erikoissanastoon liittyvissä esimerkeissä, oheisissa vastauksissa sanat ja lauseet olivat oppilaille pääosin tuttuja, mikä myös selittää niiden käytön ilman ulkopuolista tukea:

"Sanoin Vad kostar det? Hän ymmärsi ja minä ymmärsin." ... (5E)

*"No ainakin mä ostin semmosen kakunpalan niin taisin sanoa että:
"Kan jag få den", tai jotain. Ja kyllä se ymmärsi." (5G)*

"Hej! Jag tar den här." ... (5G)

*... "Tack! - Kiitos!"
... "Ymmärsin mitä muut sanoi." ... (5H)*

*"En muista paljoa, mutta sanoin esimm. :Jag tar skärgårdsbröd."
"Kyllä <myyjä> ymmärsi."
"Muistaakseni ymmärsin <vastapuolen puhetta>, mutta minulla meni
hinnassa sekaisin (annoin esimm. 1.05 €, mutta hän sanoikin 1.50 €)" ... (5I)*

*... "Jag tar en burk_____."
"Tack så mycket." (5J)*

*"Kun ostin silliä puhuin ruotsia ja luulen
että mies ymmärsi ja minä ymmärsin häntä
Sanoin ruotsiksi: Jag tar den, takc, Hej" (5L)*

*"Sanoin ruotsiksi että haluaisin lasin vettä. (Jag vill ha
en glas vatten.) Myyjä ymmärsi että mitä sanoin.
Ja minä ymmärsin mitä myyjä vastasi mulle. En käyttänyt
Suomen kieltä ollenkaan." (5N)*

Kuten Viita-Leskelä (2015) esittää, omia tuotoksia tehdessään oppijat keskittyvät usein sisältöön eivätkä niinkään kohdista huomiotaan kielen rakenteisiin. Tämän taas voidaan nähdä viittaavan muun muassa Ellisin (2003) määritelmään tehtävästä sellaisena toimintana, joka edellyttää oppijoilta ensisijaisesti merkityspainotteista kielenkäyttöä, kun

taas harjoituksessa korostuu kielen muodon painottaminen. Alla olevat esimerkit kuvaavat hyvin tällaista, enemmän viestin perillemenoon kuin kielen oikeellisuuteen painottuvaa viestintää, joskaan suullisen ja jälkikäteen kirjoitetun tekstin yhteneväisyyttä ei ole jälkikäteen mahdollista todentaa:

artikkelit puuttuvat: *"läsk, strömming. Onnistuin puhumaan ruotsia ja ymmärsin sitä hyvin Ja myyjä ymmärsi myös."* (5F)

Kyseisessä esimerkissä on mahdollista, että oppilas on lomakkeella vain luetellut käyttämiään sanoja ilman kytköstä varsinaiseen viestintätilanteeseen. Täten ei ole selvää, miten hän on näitä sanoja ostostilanteessa käyttänyt.

substantiivin väärä suku: *... "Hej, jag tar en skärgårdsbröd." (tai jotain ton tyylistä) Kai ne myyjätkin ymmärsi, ainakin mä ymmärsin niitä."* (5G)

yksikkö- ja monikkomuodon sekoittuminen: *"Jag tar dom. - Otan tuon"...* (5H)

artikkeli puuttuu: *"Jag tar munk."...* (5J)

substantiivin väärä suku: *"Jag tar en liten skärgårdsbröd, tack. Sain hoidettua asian ruotsiksi ymmärsin mitä vastapuoli sanoi. Hur mycket kostar den? Ymmärsin mitä vastapuoli sanoi, ja sain hoidettua asian."* (5M)

Pienet rakennevirheet (esim. sanan suvun tai muodon virheellisyys) tuskin millään tavoin häiritsivät tai vaikeuttivat osapuolten välistä viestintää. Pikemminkin ne voidaan nähdä autenttiselle kielelle tyypillisinä piirteinä, joita ovat muun muassa kielen epävirallisuus, arkisuus sekä se, että kieli eroaa standardikielestä. Myös oman arkikokemukseni mukaan on hyvin tavallista, että syntyperäiset, kuten myös vierasta kieltä puhuvat, jättävät varsinkin suullisessa viestinnässä esimerkiksi substantiivien edellyttämät artikkelit usein pois ja käyttävät puhuttua kieltä muutenkin kirjoitettua kieltä huolettomammin (natiivien käyttämän kielen erityispiirteistä, ks. myös Nyman 2015, 45). Luokkahuoneen ulkopuolisissa opiskelutilanteissa oppijoiden kielenkäyttö on luokkahuonetta luonnollisempaa, eivätkä oppijat ole juuri huolissaan virheiden tekemisestä. Tällaiset opiskelutilanteet ja –ympäristöt kannustavat oppijoita spontaaneihin reaktioihin, joita ilmaistaan suuremmin epäröimättä. (Kenkmann 2011.)

Tutkimusaineistostani nousi esiin myös esimerkkejä viestintätilanteista, joita leimasi paikoitellen suomen kielen käyttäminen. Tulkintani mukaan oppilaat kokivat tämän johtuneen nimenomaan vastapuolesta:

... "Yritin sanoa, että saisinko Fazerin sinisen mutta vastapuoli ei ymmärtänyt mitä pyysin." (5A)

"Ostin ruotsiksi kakun palan, mutta myyjä alkoi puhua suomea." (5C)

"Kun minä kysyin myyjältä että paljonko maksaa trippimehu, Niin hän vastasi suomeksi 2 €." (5D)

"Kaikki myyjät eivät osanneet ruotsia ollenkaan. En muista mitä sanoin ruotsiksi." ... (5E)

"...Kun menin ostamaan pullan niin sanoin: Kan jag tar en bullen. Myyjä antoi minulle pullan mutta puhuikin suomea." (5J)

"Jag tar saaristolaisleipää (sanoin ruotsiksi) Myyjä ei ymmärtänyt, joten piti sanoa suomeksi mitä otin." (5K)

Muutama oppilas myös koki, että vastapuolen kielitaidottomuus tai puutteet oppilaan omassa kielitaidossa tekivät retkistä ikäviä:

"Kauppiaat eivät puhuneet ruotsia" (5F)

"Ehkä se kun ei ymmärtänyt ihan kaikkea." (5G)

"Myyjä ei osannut ruotsia" ... (5K)

"Ikävää oli, jos kauppias ei osannut puhua ruotsia, koska ei voinut käyttää ruotsinkieltä." (5M)

Edeltävistä esimerkeistä voinee päätellä, että oppilaat olisivat kyllä olleet halukkaita käyttämään ruotsin kieltä, mutta se ei edellä mainituista syistä johtuen onnistunut. Joissakin tapauksissa oppilaiden mahdollisesti paikoitellen epävarma ja virheellinen puhe lienee myös vaikuttanut siihen, että vastapuoli päätyi ruotsin sijaan puhumaan suomea. Omat arkikokemukseni kuitenkin osoittavat, etteivät kaikki Silakkamarkkinoilla olevat kauppiaat välttämättä osaa ruotsia. Tämä voinee kyseisen retken osalta ainakin osittain selittää keskustelukumppanin suomen kielen käyttöä.

Yhdessä esimerkissä lähes koko ostotilanne saatiin hoidettua ruotsiksi, mutta hintaan liittyvän hankaluuden vuoksi myyjä käytti myös suomen kieltä:

"Kyllä käytin ruotsin kieltä. Tilasin kahviosta kakkua ja juotavaa. Jag vill ha chokolad kaka med vispgrädde och en läsk. Ymmärsimme toisiamme. Myyjä vastasi ruotsiksi että tulee. Kun myyjä sanoi hinnan, niin sitä oli hieman vaikea ymmärtää ja hän sanoi saman myös suomeksi." (5B)

Muutama oppilas kertoi ostotilanteessa puhuneensa suomea myös omista syistään:

...”kysyin Ruotsin opelta mikä on korvapuusti.” (5A)

...”Sanoin suomea koska en muistanut mitä se oli ruotsiksi.” (5E)

...”Muistaakseni karkkitiskillä en puhunut ollenkaan (annoin vain ostokseni ja hän sanoi hinnan suomeksi)
Sanoin huom ehkä kiitos tai kyllä suomeksi, koska en esimm.
siinä tilanteessa älynnyt puhua ruotsia.” (5I)

Myös ystävien kanssa puhuttiin suomea:

...”Käytin suomea kavereidenkanssa.” (5E)

”Kavereiden kesken puhuimme suomea.”... (5J)

...”En käyttänyt suomen kieltä ollenkaan paitsi jos
puhuin opelle tai kavereilleni.”... (5N)

Kielellisten asioiden ohella myös muita retkille tyypillisiä piirteitä koettiin molemmilla retkillä myönteisinä (esim. spatiaalisen tilan merkityksestä vieraan kielen opettamiselle ja oppimiselle, ks. luku 5.4.2):

...”Myös itse teatteri esitys oli todella mukava.” (5A)

”Oli kiva jännittää mitä oli tulossa. Matka
teatteriin oli mukava. Esitys oli hauska,
koska siinä oli paljon tapahtumia. Vähän oli
myös jännitystä.” (5B)

”Kivaa oli ylipäätänsä koko reissu, koska kaikilla
oli hauskaa ja esitys oli hyvä.” (5C)

”Se oli kivaa koska en ole ennen ollut siellä.” (5D)

”Se <esitys> oli huumorintajuinen ja pelottava, ruotsinkielinen.” (5D)

”Kaikki oli kivaa” (5E)

...”sai opiskella koulun ulkopuolella” (5F)

”Se kun sinne ylipäättään pääsi” (5G)

”Kun sai ostaa erilaisia ruokia ja viedä ne kotiin.” (5I)

...”Pääsi retkelle.” (5J)

”Musiikit sillä olen musiikin ystävä”...”Oli hienot lavasteet.” (5J)

...”Ei tavallista kirja työskentelyä” (5K)

...”sai vaihtelua” (5L)

"Kivaa oli, koska istuimme aika edessä näytöksessä ja että sieltä näki hyvin" (5N)

..."sai itse ostaa syötävää" (5O)

Yksittäisissä vastauksissa korostui myös ystävien merkitys retken aikana:

"Siellä oli hyvät kaverit hyvä opettaja"...(5E)

"Kivaa oli näytelmän katseleminen ja kavereiden kanssa oleminen." (5M)

"ei mikään <ollut ikävää>, koska oli kavereita." (5O)

"Se oli mahtava näytelmä sai olla kamujen kanssa" ...(5O)

Oppilaiden negatiiviset kokemukset molemmilla retkillä liittyivät usein varsin arkisiin tilanteisiin, ja niiden voidaan hyvin pitkälti tulkita johtuvan oppilaiden nuoresta iästä:

"Hillopurkki rikkoutui se oli tarkoitettu mumuille ja vaarille." (5A)

"Ikävää oli se, että en ehtinyt syödä melkein mitään välitauolla." (5A)

"Odottaminen teatterin ulkopuolella, ennen sisäänpääsyä." (5B)

"Ikävää oli vähän myöhäinen aikataulu, koska esitys loppui vähän liian myöhään." (5C)

"Kun ei saanut paljoa karkkia." (5D)

"En kerennyt melkein ostamaan mitään." (5D)

"Ehkä se kun oli vähän kylmä..." (5G)

"Oltiin siellä vaan vähän aikaa..." (5J)

..."retki oli koulu ajan ulkopuolella" (5K)

<ikävää> "oli kun siellä kala haisi pahalle." (5N)

"Että siellä oli savukone päällä ja siitä olisi voinut tulla päänsärkyä ja pahoinvointia" (5N)

Muutama oppilas koki retkien mitä ilmeisimmin olleen kokonaisuutena miellyttävä kokemus. Kun heiltä kysyttiin, mikä retkessä oli ollut ikävää, vastaukset olivat hyvin yksiselitteisiä:

"Ei ollut mitään ikävää." (5E)

"No ei mikään." (5E)

"ei mikään!" (5H)

"ei oikein mikään" (5L)

"Ei oiken mikään" (5L)

"ei mikään" (5O)

Oppilas 5J ei osannut perustella vastaustaan, kun häneltä kysyttiin, mikä teatteriretkessä oli ollut ikävää. Hän totesi siihen yskantaan *"En tiedä...."*

Oppilas 5O ei osannut antaa esimerkkejä käymästään viestinnästä ja vastasi sitä kartoittavaan kysymykseen *"en muista"*. Hän ei myöskään tarkentanut kielivalintaa koskevaa vastaustaan vastaten siihen ainoastaan *"en puhunut!"* Vastauksen ohkeen liitetystä hymiöstä voinee kuitenkin päätellä, että kyseinen oppilas ei tällä retkellä puhunut ruotsin kieltä ja oli siitä harmissaan.

8.1.3 Yhteenveto

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen mukaisesti olen edellä selvittänyt, mitä kokemuksia oppilailla on koulurakennuksen ulkopuolisista opiskelutilanteista. Aineistosta nousi selkeästi esiin kaksi kategoriaa: 1) luokkahuoneharjoittelun ja muun tuen merkitys koulurakennuksen ulkopuolisessa viestinnässä sekä 2) oppilaiden konkreettiset kokemukset koulurakennuksen ulkopuolisista viestintätilanteista.

Tutkimustulosteni mukaan monet oppilaista kokivat luokkahuoneessa tehdyn harjoittelun sekä muun saamansa tuen helpottaneen heidän ruotsin kielen käyttöönsä retkien aikana. Vähäisen kielitaitonsa vuoksi oppilaat tarvitsivat kuitenkin ulkopuolista tukea, joko kielellistä tai visuaalista, selviytyäkseen eri kielitaidon osa-alueiden vaatimista viestintätilanteista. Edeltävä, joskin suppea aineistoni ei täten sellaisenaan tue esimerkiksi Ozveririn ym. (2016, 484) näkemyksiä, joiden mukaan luokkahuoneessa tehdyt tehtävät ovat yleensä kontekstista irrallaan eikä niillä ole kytköstä luokkahuoneen ulkopuoliseen elämään, tai ettei kohdekieltä ylipäätään harjoiteltaisi luokkahuoneen ulkopuolella. Näin ollen tutkimustulokseni eroavat myös Chenin ja Brownin (2012, 435) väitteistä, joiden mukaan vierasta kieltä opiskelevat kokevat usein, etteivät heidän suorittamansa kurssit ole tukeneet heidän koulun ulkopuolista kielenkäyttöään.

Oppilaiden retkien aikana saamasta tuesta riippumatta en näe selkeitä yhtymäkohtia myöskään niihin Ozveririn ym. (2016, 484) näkemyksiin, joiden mukaan oppijat eivät kohdekielen laajasta hallinnasta riippumatta kykene käyttämään oppimaansa koulurakennuksen ulkopuolisissa, vähemmän strukturoiduissa uudenaikaisissa viestintätilanteissa. Tällä he viittanevat edellä mainittuun luokkahuoneessa tehtyyn harjoitteluun ja siihen, ettei se linkity koulurakennuksen ulkopuoliseen elämään. Pohjaan eriävän näkemykseni erityisesti siihen, että tutkimani oppilaat olivat nuoria ja vasta vähän aikaa ruotsia opiskelleita. Täten heitä ei voida heidän saamastaan tuesta huolimatta verrata oppijoihin, joilla on laaja osaaminen kohdekielestä ja todennäköisesti myös useamman vuoden harjoittelu takanaan. Kuten Plutino (2016) toteaa, tukemalla oppijoita luokkahuoneen ulkopuolisissa opiskelutilanteissa mahdollistetaan heidän henkilökohtaisempi toimintansa luokkaretken aikana. Eittämättä tuki vaikuttaa myös niihin kokemuksiin, joita tällaiset opiskelutilanteet oppijoissa synnyttävät.

Tutkimustulosteni mukaan moni oppilas koki vieraan kielen käyttämisen aidoissa viestintätilanteissa olleen itselleen mieluisaa ja joissakin tapauksissa jopa helppoa. Vastauksista voinee päätellä, että kielen käyttäminen nimenomaan ”oikeisiin asioihin”, kuten ostosten tekemiseen tai teatteriesityksen seuraamiseen tekivät opiskelutilanteista oppilaille merkityksellisiä ja oletettavasti myös mieleenpainuvia. Joillekin oppilaille myös spatiaaliseen tilaan liittyvät asiat olivat tärkeitä esimerkiksi tavanomaisesta poikkeavan opiskelun tai oppimisympäristön vuoksi. Useissa tapauksissa oppilaat myös luottivat omaan osaamiseensa, vaikka joutuivatkin joissakin tilanteissa turvautumaan ulkopuoliseen tukeen.

Paikoitellen itse opiskelutilanne tai oppilaan vähäinen kielitaito kuitenkin vaikeuttivat viestintätilanteita. Oppilaiden kokemuksia leimasivat monelle oppilaalle mitä ilmeisimmin uudenlaisen opiskelutilanteen ja -ympäristön mukanaan tuoma jännitys sekä kohdekielen puhenopeuden ja erikoissanaston haasteet. Tutkimusaineistostani nousi esiin myös esimerkkejä viestintätilanteista, joissa käytettiin suomen kieltä. Nämä tilanteet oppilaat yhdistivät niin vastapuoleen kuin itseensäkin ja kokivat suomen kielen käytön joissakin tapauksissa vaikuttaneen retkikokemuksiinsa negatiivisesti.

Voidaan väittää, että retket mahdollistivat oppilaille aitojen kielellisten kokemusten hankkimisen. Ne tarjosivat oppilaille myös mahdollisuuksia testata omaa oppimistaan ja havaintojaan todellisissa yhteyksissä. (ks. Kaikkonen 2004, 174.) Edeltävien

oppilaskokemusten voidaan tulkita liittyneen vahvasti opiskelutilanteisiin, joissa oppilaat ovat mitä luultavimmin kokeneet itsensä tekijöinä, kokijoina tai toimijoina ja opiskelutilanteen itselleen jollakin tavoin merkityksellisenä, olivat kokemukset sitten positiivisia tai negatiivisia. Tämä taas nivoutuu Kaikkosen (2004) näkemykseen autenttisuuden ja kokemuksen keskinäisestä yhteydestä, Kohosen (2009) käsitykseen oppijoista kielenkäyttäjinä sekä myös oppilaisiin autonomisina oppijoina.

8.2 Kokemuksellisuus: Oppimisen merkityksellisyys oppilaiden näkemyksen mukaan

Tässä luvussa esittelemäni tutkimustulokset pohjautuvat sekä 4. että 5. luokan oppilaiden kyselylomakevastauksiin (liitteet 2, 6, 9-11). Oppimisen merkityksellisyyttä tutkiessani mielenkiintoni kohdistui erityisesti siihen 1) mitä konkreettisia asioita oppilaat näkivät oppineensa tehtäviä tehdessään, sekä siihen, 2) mitkä tekijät auttoivat tehtävissä harjoiteltavien sanojen oppimista ja mieleenpainumista. Lähestyn edeltäviä kokonaisuuksia oppijan roolin näkökulmasta. Oppijan roolin liitän tässä yhteydessä tehtävissä opittujen asioiden lisäksi kaikkiin niihin tekijöihin, joiden oppilaat kokivat jollakin tavalla vaikuttaneen omaan oppimiseensa. Halusin aineiston avulla myös selvittää, 3) miten oppilaat kokevat voivansa hyödyntää tehtävissä oppimiaan kielellisiä taitoja koulurakennusta laajemmissa konteksteissa. Kyselylomakevastausten pohjalta jaoin aineiston kolmeen edeltävään kategoriaan, joista jokaista tarkastelen kolmessa seuraavassa alaluvussa. Analyysini pohjautuu kokonaisuudessaan oppilaiden luokkahuoneessa tekemiin tehtäviin ja harjoitteluun.

8.2.1 Rooli oppijana: Mitä tehtävissä opittiin?

Jo vanhastaan tiedetään, että oppilaan innostus sekä motivaatio ovat edellytyksiä oppimiselle (ks. esim. Järvilehto 2014; Mishan 2005). Myös van Lier (1996) muistuttaa, että sysäyksen oppimiseen on tultava oppijasta itsestään. Oppijan täytyy haluta oppia, olivat syyt sitten luonnollisia tai esimerkiksi inhimillisistä taipumuksista johtuvia. (van Lier 1996.) Lamb (2009) vastaavasti puhuu oppijoista oman oppimisensa asiantuntijoina sekä heidän halustaan tehdä valintoja oman oppimisensa suhteen. Dobao (2014) kuitenkin muistuttaa sanojen oppimisen, joita tässä luvussa ovat esimerkit edustavat, olevan pitkä ja monimutkainen prosessi. Vaikka tutkimukseni kohdistuikin oppilaille entuudestaan

tuttujen sanojen kontekstisidonnaiseen harjoitteluun, oppilaat käyttivät paikoitellen myös vierasta sanastoa tehtävistä suoriutuakseen.

Kysyttäessä 4. luokan oppilailta niistä asioista tai taidoista, joita he oppivat Sukupuutehtävää tehdessään, muutama oppilas yhdisti oppimisen nimenomaan yksittäisiin sanoihin:

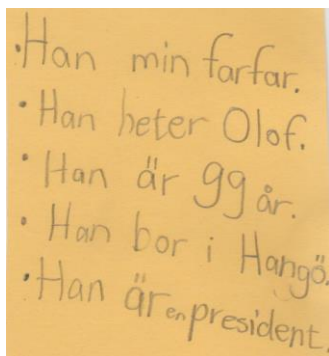
"Opin eri persoonapronominejä."... (4A)

"Opin käyttämään eri tavalla sanoja esim: Jag, Hon, Han." (4B)

"Sanoja, perheen jäseniä/sukulaisia." (4D)

"Opin sanoja." (4I)

"Opin pari uutta sanaa. (baletti ja presidentti)" (4O):



Myös Nukkenäytelmä-tehtävässä oppimiskokemukset liitettiin paikoitellen yksittäisten sanojen oppimiseen:

..."opin muutamia sanoja joita emme ole vielä opetelleet." (4A)

<Opin> "Uusia sanoja" (4F)

"Opin monia sanoja kuten gött bullar <köttbullar>, mamma, en polis ja monia muita" (4T)

Oppilaat 4A, 4D ja 4T antavat edellä konkreettisia esimerkkejä tehtävissä oppimistaan sanoista, joista kaikki olivat oppilaille entuudestaan kuitenkin jo tuttuja. Olisikin mielenkiintoista tietää, viittaavatko kyseiset oppilaat tässä yhteydessä siihen, että he oppivat käyttämään sanoja uudella tavalla, vai kokevatko he oppineensa sanat vasta nyt, tehtäviä tehdessään. Mikäli näin on, tästä voinee varovaisesti tehdä sen johtopäätöksen, että perinteinen, kontekstistaan irrotettujen yksittäisten sanojen harjoittelu ei välttämättä

aina johda sanojen pitkäkestoiseen muistamiseen tai siihen, että oppilaat osaisivat myöhemmin käyttää sanoja kontekstisidonnaisesti.

Myös Sarjakuva-tehtävässä muutama oppilas kertoi oppineensa yksittäisiä sanoja, joskin kaksi oppilasta viittaa samassa yhteydessä myös laajempiin kokonaisuuksiin, eli lauseiden oppimiseen:

...”Opin muutamia sanoja/lauseita. Esim elänsanat paremmin.” (4B)

”Opin paljon uusia Ruotsin kielisiä sanoja ja lauseita.” (4M)

”Opin joitain pikkusanoja.” (4V)

Osa oppilaista liitti Sukupuutehtävässä oppimansa asiat nimenomaan tehtävänannolle tyypillisiin, yksittäisiä sanoja laajempiin kokonaisuuksiin, joskin oppilas 4Q viittasi vain lauseiden muodostamiseen ilman yhteyttä tehtävänantoon:

...”Opin myös kertomaan toisista ihmisistä. Iän, nimen, asuinpaikan ja mistä hän pitää.” (4A)

”Opin kertomaan sukulaisistani, itsestäni ja perheestäni.” (4J)

”Kyllä <opin> esimerkiksi lauseen alkuja pystyy enemmän käyttämään.” (4Q)

...”nyt <tehtävässä opittujen asioiden vuoksi> osaan sanoa ruotsiksi missä asun ja ? <käsialaa mahdoton tulkita> minä sinä ja ne ja osaan sanoa mistä tykkään” (4R)

”Opin esittelemään perheeni.” (4U)

”Opin miten kerrotaan toisistaihmisistä.” (4V)

Yksi oppilas koki Sukupuu-tehtävässä oppineensa ääntämiseen liittyviä asioita:

”Opin sanomaan ja tekemään lauseita.” (4M)

Myös Nukkenäytelmä-tehtävä liitettiin ääntämisen oppimiseen:

”Opin lausumaan sanoja paremmin”... (4A)

”opin sen miten lausutaan ruotsin sanoja.” (4L)

”Opin tekemään uusia lauseita, ja oppia äännelemään niitä.” (4M)

"Opein <Opin> lausumaan sanoja aidommin ja nopeammin." (4R)

Nukkenäytelmä-tehtävässä opittiin myös taitoja, jotka oppilaat yhdistivät selkeästi koulumaailmassa, pääosin ruotsin tunneilla, tarvittavaan osaamiseen:

"Kyllä <opin>, koska esim: Ruotsin kokeessa pärjää paremmin"... (4G)

..."Opin myös runsaasti uusia sanoja, joita voin käyttää hyödyksi ruotsin opinnoissani ja muissa opinnoissani myöhemmin." (4H)

"Opin hurjasti lisää sanoja ruotsiksi ja voin käyttää niitä sanoja kun puhun ruotsia ruotsintunnilla"... (4J)

Myös Sarjakuva-tehtävässä opittuja asioita liitettiin koulumaailmaan ja ruotsin tunteihin:

..."Opin myös miten "min" taipuu en-, ett- ja monikko-muodossa (min, mit, mina), vaikka emme ole vielä opiskelleet sitä. Pystyn hyödyntämään sitä myöhemmin ruotsin opinnoissani silloin, kun se opiskellaan, koska silloin osaan sen jo." (4H):



"Opin maatalo-aiheisia sanoja niin kuin pitikin. Voin käyttää sanoja esim."... <kun> ..."leikimme ruotsintunnilla eläinaiheisia leikkejä." (4J)

"No kaikki eläin sanat ruotsiksi jai enemmän mieleen. Vain <Voin> hyödyntää niitä kokeissa"... (4Q)

Kaksi oppilasta kertoi Sukupuu-tehtävässä oppineensa myös muita, tulkintani mukaan varsin yleishyödyllisiä taitoja, joskin molemmat vastaukset ovat liitettävissä myös kielellisiin, pääosin sanastoon liittyviin asioihin:

"Opin sen että ryhmätyö on tärkeää ja opin myös uusia sanoja ja asioita." (4L)

"Opin käyttämään sanastoa." (4T)

Yksi oppilas koki oppineensa Nukkenäytelmä-tehtävässä ruotsin kieltä enemmän kuin yleensä:

"Opin vähän enemmän ruotsin kieltä. kuin normisti" (4Q)

Muutama oppilas sitä vastoin koki, ettei ollut oppinut yhtään mitään Sukupuu-tehtävää tehdessään:

"Ei mitään." (4F)

"en Mitään! Koska en vain oppinut Mitään" (4S)

Osa oppilaista oli vastaavasti sitä mieltä, että heidän Nukkenäytelmä-tehtävässä oppimansa asiat tai taidot olivat varsin vähäisiä tai peräti olemattomia:

*"En oppinut kovin paljoa uutta mutta kuitenkin esim. joitain lausahduksia kuten: Hur så?=Kuinka niin?
ja sanoja kuten : kunna=korjata tai semmester=loma"* (4K)

"En oppinut kauheasti mitään muuta paitsi tavallisia sanoja." (4N)

"En oppinut. Pari uutta sanaa vain." (4O)

"En oppinut" <mitään uutta> (4S)

"Opin yhteis työn taitoja lisää en mitään muuta." (4U)

Muutamalla oppilaalla oli samankaltaisia ajatuksia Sarjakuva-tehtävästä:

"En." <oppinut> (4F)

"Itse asiassa en..." <oppinut> (4G)

"En oikeastaan <oppinut>, ehkä kun tarkistimme opin sana järjestyksestä jotain mutta en oikein muuten." (4K)

"En oppinut paljoa, mutta joitain maatala aiheisia sanoja." (4O)

Yksi oppilas ei sitä vastoin osannut kertoa, mitä uutta hän oli mahdollisesti oppinut Sarjakuva-tehtävää tehdessään:

"en oikein tiedä" (4I)

Osa tällaisista kokemuksista, joista ensimmäinen liittyy Sukupuu- ja toinen Sarjakuva-tehtävään, ovat perusteluiltaan varsin järkeenkäypiä:

"Tytöt tekivät melkein koko työn joten en saanut hirveästi mahdollisuutta <mahdollisuutta> tehdä työtä." (4E)

"En oppinut <muualla käytettäviä asioita tai taitoja> koska pää asiassa piirsin." (4S)

Tulkintani mukaan edellä kuvatut kokemukset voivat johtua ainakin osittain siitä, että tehtävät pohjautuivat oppilaille entuudestaan tuttuihin sanoihin. Tämä selittänee sen, että osa oppilaista koki, etteivät he oppineet mitään uutta tehtäviä tehdessään. Mielenkiintoinen on esimerkiksi oppilaan 4F kokemus, jonka mukaan hän oppi uusia sanoja ainoastaan Nukkenäytelmä-tehtävässä. Tämä on tulkintani mukaan varsin ymmärrettävää, sillä kyseinen tehtävä oli annetuista tehtävistä haastavin ja edellytti ainakin paikoitellen myös uusien sanojen käyttöä.

8.2.2 Rooli oppijana: Mitkä tekijät tukivat sanojen oppimista ja mieleenpainumista?

Olen edeltävässä alaluvussa pohtinut konkreettisten esimerkkien avulla niitä asioita, joita oppilaat kokivat oppineensa tehtäviä tehdessään. Tulkintani eteni yksittäisistä sanoista lauserakenteisiin ja edelleen muihin, pääosin kieleen liittyviin tekijöihin. Tässä luvussa jatkan oppimisen pohdintaa painopisteen siirtyessä kielellisistä asioista niihin tekijöihin, joiden oppilaat kokivat vaikuttaneen omaan oppimiseensa sekä opeteltavien asioiden mieleenpainumiseen. Kuten Kansanen (2004, 64) toteaa, oppiminen näyttää perinteisestä, ulkoisesti passiivisesta roolistaan huolimatta yhä enenevässä määrin kuitenkin liittyvän ulkoisesti aktiiviseen toimintaan; opettelemiseen, harjoitteluun ja opiskeluun.

Tulkintani mukaan oppimisen merkityksellisyyteen, harjoitteluun ja sen kautta tapahtuvaan oppimiseen vaikuttavat monet, muun muassa tehtävätyyppien piirteet. Myös se, miten hyvin yksilön luontaiset tavat oppia myötäilevät niitä tapoja ja tekniikoita, joita oppiminen kulloinkin edellyttää, vaikuttanevat yksilön kokemukseen oppimisen merkityksellisyydestä sekä hänen rooliinsa oppijana. Etsiessäni aineistosta oppimiseen ja harjoiteltavien asioiden mieleenpainumiseen vaikuttaneita tekijöitä, sieltä nousi selkeästi esiin neljä tekijää: toisto, kirjoittaminen, puhuminen sekä tehtävätyypille ominaiset piirteet.

Tehtävätyypillä viitataan tässä yhteydessä pedagogisen tehtävän määritelmään, jossa painottuvat monen muun piirteen ohella muun muassa opetustilanteen sosiaalisuus, vuorovaikuteisuus sekä oppijoiden mahdollisuus toimia kuvitteellisissa tilanteissa kohdekieltä käyttäen ja näin kehittää kielellistä viestintätaitoaan (ks. esim. EVK 2003, 217). Tulkiten edeltävien piirteiden vaikuttavan edistävästi muun muassa siihen, miten hyvin oppilaat sisäistävät ja muistavat tehtävissä harjoittelemiaan asioita ja kykenevät käyttämään niitä myös laajemmin, ei vain yksittäisinä sanoina tai kontekstistaan irrotettuina lauseina.

Kysyttäessä 4. luokan oppilailta, auttoiko Sukupuu-tehtävä heitä sanojen oppimisessa ja mieleenpainumisessa, kaksi oppilasta korosti **toiston** merkitystä:

"On sukupuu tehtävä auttoi minua koska siinä kirjoitettiin samoja sanoja monta kertaa ja siihen kirjoitettiin sanoja joita emme ole vielä harjoitelleet." (4A)

"On koska siinä käytettiin harjoiteltuja sanoja." (4F)

Myös Nukkenäytelmä-tehtävässä sanojen toistaminen koettiin omaa oppimista ja sanojen muistamista edistävänä:

"Kyllä se painoi sanat mieleen koska niitä toistettiin useaan kertaan opin myös uusia sanoja joita emme ole harjoitelleet ne eivät kyllä painuneet mieleen yhtä hyvin kuin jo opitut sanat." (4A)

"On <auttanut> koska siinä toistettiin sanoja." (4F)

"On <auttanut>, koska kun käytiin näytelmää monta kertaa läpi eli luettiin sitä sanat muistui pikkuhiljaa mieleen." (4O)

"On painunut päähän koska sanoja hoetaan koko ajan." (4R)

"On koska niitä toistettiin näytelmän kässärisä paljon." (4T)

Sarjakuva-tehtävän tekoon varattu aika koettiin kertaamisen/toiston kannalta ongelmalliseksi:

"Sarjakuva-tehtävä auttoi jonkin verran. Mutta, koska aikaa oli niin vähän ei sanoja voinut kerrata hirveästi." (4J)

Yksittäisissä vastauksissa korostuivat myös **kirjoittamisen** merkitys sanojen oppimiselle ja muistamiselle. Tämä nousi esiin muun muassa Sukupuu-tehtävässä:

"Joo <on auttanut>. Sanoja oppii enemmän ja kun kirjoitti niin oppi kirjoittamaan ne ja ne jäi päähän kun kirjoitti. Esim kun emme tieenneet mikä on baletti ruotsiksi niin apua sai sanakirjasta ja siitä oppii käyttämään." (4D)

"Kyllä se on auttanut minua. Kirjoittamalla itse, voi oppia vaikka mitä." (4H)

"Kyllä <on auttanut> jonkun verran koska sanoja itse kirjoitti." (4Q)

Nukkenäytelmä-tehtävässä oppimista ja mieleenpainamista edistivät kirjoittamisen ohella tehtävälle tyypilliset piirteet:

"On <auttanut> silloin kun tehtiin kässäri kaikille ryhmän jäsenille." (4Q)

Myös Sarjakuva-tehtävässä kokemukset olivat edeltävän kaltaisia:

"On <auttanut>, koska sai kirjoittaa sanoja sarjakuva muodossa." (4N)

Kaksi oppilasta koki, että Nukkenäytelmä-tehtävässä nimenomaan **puhuminen** vaikutti sanojen oppimiseen ja muistamiseen:

"Se on auttanut minua mieleen painumisessa koska: Tarina piti lukea koko luokalle ääneen, samalla se painui mieleen." (4M)

"On se vähän <auttanut>, koska niitä sanoja voi puhua kun esittää sitä esitystä." (4N)

Myös Sarjakuva-tehtävässä puhumisen nähtiin edistäneen sanojen oppimista ja mieleenpainamista:

"On <auttanut>, koska saimme lukea sen vielä koko luokalle." (4I)

"On <auttanut>, koska siinä tehtävässä saa keskustella ryhmän kanssa ääneen, niin samalla ne painuu mieleen." (4M)

Tehtävätyypille ominaisten piirteiden koettiin vaikuttaneen laajasti sanojen oppimiseen ja muistamiseen. Tämä kävi ilmi muun muassa Sukupuu-tehtävässä:

"Se auttoi siinä nyt ymmärrän paremmin missä tilanteissa voin tai en voi käyttää sanoja." (4B)

"Sitä tehdessä minulla jäi sanat paremmin mieleen" (4I)

"Sanat jäi mieleeni paremmin, koska tehtävä oli hauska ja sen sai toteuttaa ryhmän kanssa." (4J)

"On auttanut lauseita painamaan mieleen koska kun luen Ruotsia en saa niitä mieleeni millään." (4M)

"On se auttanut, koska muistan nyt paljon paremmin sukulais-sanoja." (4N)

"Se auttoi vähän, koska sanoja sai itse päättää." (4O)

"On paljon sanoja jota en viellä osannut" (4U)

"On koska muistan aika hyvin sanat" (4V)

Yksi oppilas koki harjoittelun tukeneen nimenomaan tuttujen sanojen mieleenpainamista:

"Kyllä, kai <auttoi>. En ole aivan varma. Mutta ne asiat (esim kaupunkienni nimiä) joita olemme harjoitelleet melkein ensimmäisiksi ovat jääneet mieleeni parhaiten." (4K)

Myös Nukkenäytelmä-tehtävässä juuri tehtävätyyppi koettiin sanojen oppimista ja mieleenpainamista edistävänä:

"Kyllä <on auttanut>, nyt on helppo muistaa sanoja ulkoa." (4D)

"Kyllä <on auttanut>, koska se oli vaikeampaa kuin perus tehtävät ja löysimme/löysin uusia muistisääntöjä." (4G)

"Kyllä on <auttanut>. Kun suunnittelee näytelmää, pitää tietää sanat. Kun harjoittelee näytelmää, pitää muistaa, mitä sana tarkoittaa. Kun esittää näytelmää, pitää tunnistaa sanat kaikin puolin. Näin sanat oppii väkisinkin ja niitä tulee harjoiteltua ankarammin, jotta näytelmä onnistuisi." (4H)

"On <auttanut>, koska opin uusia sanoja ja sanat painautuvat paremmin mieleen kuin perus kirjan tehtävissä." (4I)

"Tehtävä on auttanut sanoja painumaan paremmin mieleen, koska tehtävä ei ollut tylsä kirjan tehtävä." (4J)

"Kyllä <on auttanut>! Kun kässärin kanssa oltiin kokoajan tekemisissä ja sitä muokattiin ja jatkettiin niin kyllä siinä sanat mieleen painuivat." (4K)

"Kyllä <on auttanut> siinä oli helpompi ilmaista sanoja" (4S)

Alla olevassa esimerkissä oppilas mitä ilmeisimmin viittaa Nukkenäytelmän esittämiseen muulle luokalle ja kokee sen edistäneen sanojen oppimista ja muistamista:

"On auttanut paljon mieleenpainumisessa, koska nukkenäytelmässä se jännityksessä mä muista parempi." (4C)

Oppilailla oli hyvin samansuuntaisia kokemuksia myös Sarjakuva-tehtävästä:

...”kyllä se esim eläinsanoissa auttoi. Sen takia koska mieleen painua paremmin kun on ryhmä joka auttaa jos ei muista kaikkea.” (4B)

”On <auttanut> koska esim me keksitään joku lause on jos hauuska ja me nauretaan ja sitten se jääi mieleen. Ja se autta paljon, koska esim minä olen karjatilassa työssä muut kysyvät että ”mitä tämä on” ruotsiksi. Ja sitten se sanat auttavat meitä.” (4C)

”Kyllä on <auttanut>. Kun harjoiteltavia sanoja on pistetty lauseisiin, ne ovat jääneet paremmin mieleen. Vielä paremmin ne ovat jääneet mieleen, kun niistä on tehty kokonainen tarina. Tämä oli hauskeampi tapa harjoitella sanoja, ja yleensä minä opin paremmin hauskeammalla tavalla, kuin tylsemmällä tavalla.” (4H)

”Kyllä <on auttanut>, koska minä opin kivan kautta niinkuin nytkin eläin sanat painuivat mieleen.” (4K)

Muutama oppilas kuitenkin koki, että Sukupuu-tehtävä ei ollut juuri ollenkaan tai peräti yhtään auttanut sanojen oppimisessa ja mieleenpainamisessa:

”ei ole <auttanut> koska se ei ole!” (4S)

”Ei <ole auttanut> mutta se oli kuitenkin kivaa.” (4T)

Myös Nukkenäytelmä-tehtävässä kokemukset olivat edeltävän kaltaisia:

”En, koska en muista mitään” (4U)

Myöskään Sarjakuva-tehtävä ei aina johtanut sanojen oppimiseen tai muistamiseen:

Ei <ole auttanut>. (4F)

”ei <ole auttanut>, koska se oli niin yksinkertaista ja nopeaa.” (4G)

”Ei auttanut, vain pari yksittäistä sanaa.” (4O)

Sarjakuva-tehtävässä myös ryhmän sisäinen työnjako vaikutti oppilaiden oppimiskokemuksiin:

”Minusta tuntuu että ryhmätehtävissä en opi kauheasti koska muut ryhmästä tekevät aika paljon enemmän kuin minä.” (4V)

8.2.3 Tehtävissä opittujen kielellisten taitojen siirtäminen koulurakennusta laajempiin konteksteihin

Olen edeltävissä luvuissa analysoinut oppilaiden kokemuksia tehtävissä oppimistaan asioista sekä heidän näkemyksiään roolistaan oppijana. Olen konkreettisten esimerkkien ohella pohtinut myös niitä tekijöitä, jotka oppilaiden kokemusten mukaan vaikuttivat siihen, miten he oppivat. Tässä luvussa jatkan oppimisen pohdintaa painopisteen siirtyessä ruotsinluokasta sen ulkopuolelle. Tulkitsen oppilaiden vastauksia sen mukaan, miten he kokevat luokkahuoneessa tekemiensä tehtävien ja harjoittelun vaikuttavan tai vaikuttaneen heidän koulurakennuksen ulkopuoliseen kielenkäyttöönsä. En tässä kohtaa tee eroa suullisen ja muun viestinnän välillä.

Kun 4. luokan oppilailta kysyttiin niistä asioista tai taidoista, joita he oppivat Sukupuutehtävässä ja joita he voivat täten käyttää myös muualla, muutamissa vastauksissa nousi esiin hyvinkin arkisia, selkeästi koulurakennuksen ulkopuolelle sijoittuvia asioita. Kyselylomakkeen monitahoisen kysymyksenasettelun vuoksi tähän lukuun valikoituivat ainoastaan selkeästi kyseiseen kontekstiin viittaavat oppilaskokemukset:

"Opin esittelemään perhettäni Ruotsiksi. Siitä voi olla hyötyä Ruotsissa." (4G)

"Nyt voin esim. jos esittelen itseni suomen-ruotsia puhuvalle ihmiselle, osaan tehdä sen. Opin kertomaan itsestäni ja perheestäni." (4H)

"Minusta on ollut mukavaa aloittaa ruotsi tällä tavalla koska voin käyttää sitä ystäväni kanssa koska minun taloyhtiössäni on kaikki kaverini ovat suomen-ruotsalaisia." (4K)

Oppilailla oli hyvin samankaltaisia kokemuksia myös Nukkenäytelmä-tehtävästä:

"Minun mielestä, jos minä minä menen Ruotsin, minua ei tarvitse auttaa kukaan, koska mä vaan menen kysymään joilta esim missä toi paikka on?" (4C)

<Kyllä opin, koska>... "Ruotsissa voi puhua vaikka kauppakassalla olevalle." (4G)

"Kyllä opin. Esimerkiksi: ruotsin kielen puhumista toisille. Sitä tarvitaan jos esim. matkustaa Ruotsiin tai Ahvenanmaalle..." (4H)

"Opin hurjasti lisää sanoja ruotsiksi ja voin käyttää niitä sanoja kun puhun ruotsia..." "Ruotsissa." (4J)

Muutamat oppilaat näkivät yhtymäkohtia myös Sarjakuva-tehtävässä oppimiensa asioiden ja taitojen sekä koulurakennuksen ulkopuolisen viestinnän välillä:

*"Esim minä meneen Ruotsin karjatilalle.
Siinä me käytetään paljon eläimiä sanoja ja pellojen ja
niiden nimiä."* (4C)

*"Opin maatila-aiheisia sanoja niin kuin pitikin. Voin käyttää sanoja
esim. jos menen Ruotsiin, eläin tarhaan"...* (4J)

*"No kaikki eläin sanat ruotsiksi jai enemmän mieleen. Vain <Voin>
hyödyntää niitä"...* "muissa maissa." (4Q)

Osassa vastauksia viitattiin yleisesti koulurakennuksen ulkopuolelle ilman selkeää kytköstä mihinkään tiettyyn paikkaan tai tilanteeseen:

*"No muistamaan sanoja ja ehkä koulun ulkopuolella
puhumaan ruotsia."* (4D)

*"Opin, miten sanoista muodostetaan ruotsinkielessä lauseita. Olisi
myöhemmin helpompi puhua ruotsia ihan ilman kirjojakin
koulurakennuksen ulkopuolella."...* (4H)

*"Opin uusia sanoja ruotsiksi joita voisi käyttää koulurakennuksen
ulkopuolella."* (4I)

Yksi oppilas kertoi, ettei juurikaan käytä ruotsin kieltä koulurakennuksen ulkopuolella:

*"En paljon puhu ruotsia koulun ulko puolella, mutta voin käyttää sanoja
opinnoissasi"* (4N)

*"Minä en puhu paljon ruotsi koulun ulkopuolella, mutta sanat joita
käytimme olivat tuttuja."* (4N)

Kun 5. luokan oppilailta kysyttiin, onko oppitunneilla harjoiteltu sellaisia asioita, joita he voivat hyödyntää myös luokahuoneen ulkopuolisissa viestintätilanteissa, vastauksissa nousi esiin muun muassa viestinnälliselle kielenopetukselle tyypillisiä tehtäviä ja harjoittelua:

*"Olemme harjoitelleet reitin kertomista, kaupassa asioimista,
vaatteiden ja paikkojen nimiä ruotsiksi. Tunteiden ilmaisemista,
ruokien nimiä. Olemme harjoitelleet suullisesti kappaleiden
aiheisiin liittyviä asioita."* (5B)

*<Kyllä olemme harjoitelleet> "Koska emme ole pelkästään tehneet
tuntitehtäviä vaan kaikkia näytelmiä ja muuta."* (5E)

"Joo, koska ollaanhan me leikkitty niitä roolileikkejä ja muuta semmosta." (5G)

"Olemme. Sillä olemme leikkineet ravintolaa, kauppaa ja käyneet silakkamarkkinoilla." (5J)

"olemme tehneet erillaisia ns. leikkejä joissa pitää käyttää ruotsia erillisissä tilanteissa." (5L)

Yksi oppilas mainitsi oppitunneilla katsomiemme elokuvien edesauttaneen hänen luokkahuoneen ulkopuolista kielenkäyttöään:

"Kyllä! olemme katsoneet esim. leffoja." (5H)

Yksittäisissä vastauksissa mainittiin myös perinteisen opetuksen edut luokkahuoneen ulkopuoliselle kielenkäytölle:

<Kyllä olemme harjoitelleet> "Koska luemme perus juttuja joista on hyötyä (5F)

"Valitsin kyllä sillä olemme käyneet kaikki 19 kappaletta läpi ja (melkein) jokaisesta kappaleesta on tullut 3-5 sivun isokoe. Isokokeiden alueet on olleet sopivan helpot." (5N)

Muutammat oppilaat kokivat luokkahuoneharjoittelun hyödyttäneen heitä yleisellä tasolla. Näissä vastauksissa ei ollut selkeää viittausta esimerkiksi tiettyihin tehtävätyyppeihin:

"Mielestäni olemme harjoitelleet sellaisia asioita hyvin paljon, ne ovat todella hyödyllisiä." (5C)

"Kyllä, koska olen oppinut aika hyvin."...(5E)

"olemme, sillä puhuminen on helppoa." (5N)

<Kyllä olemme harjoitelleet> "koska osaan puhua ruotsia tarpeeksi" (5O)

Luokkahuoneharjoittelun merkitystä luokkahuoneen ulkopuoliselle viestinnälle ei aina nähty pelkästään positiivisena tai omaa oppimista edistävänä:

"Olemme minun mielestäni tehneet oikein hyvää työtä. Mutta minä en vielä osaa tilata ruokaa Ruotsiksi niin hyvin." (5A)

<Ei olla harjoiteltu> "Koska en ymmärrä hirveästi." (5D)

Opintojen edetessä samainen oppilas kuitenkin koki, että luokkahuoneharjoittelusta on ollut hänelle hyötyä:

<Kyllä olemme harjoitelleet> ”Koska olen oppinut enemmän sanoja. Opin esim. sinulla (pojasta) jne.” (5D)

Edeltävästä vastauksesta voinee päätellä, että osaamisen karttuessa myös usko omaan osaamiseen lisääntyi ja samalla kasvoi myös rohkeus mahdolliseen ruotsin kielen käyttämiseen luokkahuonetta laajemmissa konteksteissa. Oleellista onkin huomioida, että vielä syksyllä kyseinen oppilas oli kokenut viestinnän Silakkamarkkinoilla monin paikoin vaikeaksi ja jännittäväksi.

Monet oppilaat antoivat myös konkreettisia esimerkkejä joko tilanteista tai paikoista, joissa he kokivat luokkahuoneessa harjoiteltujen asioiden edesauttaneen viestintää:

”Olen käyttänyt niitä Ruotsissa. (5A)

<Kyllä> ”Ollaan <harjoiteltu>, koska kyl mä ainakin ihan pärjäsinkin siellä.” <Silakkamarkkinoilla> (5G)

”Kyllä voisin <käyttää ruotsia luokkahuoneen ulkopuolella>, koska esim. Silakkamarkkinat olivat hyvää harjoitusta.” (5I)

”Kyllä <olemme harjoitelleet>. Selvisin silakkatorillakin puhumalla vain ruotsia, joten selviän jatkossakin.” (5J)

<Kyllä olemme harjoitelleet> ”Voin jo puhua ruotsinkielisten ystäväni kanssa.” (5K)

”osaa käyttää ruotsia myös luokan ulkopuolella” (5L)

”Mielestäni kyllä <olemme harjoitelleet riittävästi>, koska ainakin Silakkamarkkinoilla osasin käyttää ruotsinkieltä. Uskoisin, että osaisin käyttää ruotsin kieltä muuallakin.” (5M)

”Kyllä, koska niiden <oppitunneilla harjoiteltujen asioiden> avulla uskaltaa käyttää ruotsia luokkahuoneen ulkopuolella.” (5M)

Edeltävien oppilaskokemusten pohjalta voidaan esittää, että oppilaat löysivät monia yhtymäkohtia luokkahuoneessa tehtyjen tehtävien ja harjoittelun sekä koulurakennuksen ulkopuolella tarvitsemansa kielitaidon välillä. He antoivat konkreettisia ja monin paikoin myös varsin arkisia esimerkkejä koulurakennuksen ulkopuolisista viestintätilanteista, joissa he voivat hyödyntää, tai ovat hyödyntäneet ruotsin kieltä.

Oppilaiden vastaukset mukailivat usein myös tehtävänantoja ja niissä olevia aihealueita. Tutkimustuloksista voineekin vetää sen johtopäätöksen, että osa kyseisistä oppilaista koki oppineensa juuri niitä asioita, joita tehtävissä oli tarkoituskin oppia. Tehtävät mukailivat aihealueiltaan myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita (POPS 2014, 199), joissa kehittyvän kielitaidon osalta mainitaan opeteltavina aihealueina muun muassa minä itse, perheeni, harrastukset ja vapaa-ajan vietto.

8.2.4 Yhteenveto

Toisen tutkimuskysymyksen mukaisesti olen edellä tutkinut, miten oppilaat näkevät tehtävien vaikuttavan omaan oppimiseensa sekä rooliinsa oppijana. Jaoin aineistoni kolmeen eri osa-alueeseen selvittääkseni, 1) mitä konkreettisia asioita oppilaat kokivat oppineensa tehtäviä tehdessään, 2) mitkä tekijät auttoivat tehtävissä harjoiteltavien sanojen oppimista ja mieleenpainumista sekä 3) miten oppilaat kokivat voivansa hyödyntää tehtävissä oppimiaan kielellisiä taitoja koulurakennusta laajemmissa konteksteissa. Lähestyin edeltäviä kokonaisuuksia oppijan roolin näkökulmasta. Oppijan roolin liitin tässä yhteydessä tehtävissä opittujen asioiden lisäksi kaikkiin niihin tekijöihin, joiden oppilaat kokivat jollakin tavalla vaikuttaneen omaan oppimiseensa ja tehneen oppimisesta itselleen jollakin tavalla merkityksellistä.

Tutkimustulosteni mukaan 4. luokan oppilaiden kokemukset tehtävissä oppimistaan asioista voidaan kielellisten taitojen osalta jakaa kolmeen eri osa-alueeseen: yksittäisten sanojen, lauseiden ja ääntämisen oppimiseen.

Sanojen osalta vastauksissa korostuivat muun muassa vieraiden sanojen oppiminen tai sanojen käyttäminen uudella tavalla. Viimeksi mainitun osalta tutkimustulokseni vastaavat Nationin (2001) kolmivaiheisen prosessin kolmatta vaihetta eli sanaston luovaa käyttöä. Muutama oppilas antoi myös konkreettisia esimerkkejä tehtävissä oppimistaan sanoista, joista osa oli oppilaille entuudestaan jo tuttuja. Tämä herättää kysymyksen perinteisen, kontekstistaan irrotettujen sanojen harjoittelun tehokkuudesta ja siitä, kuinka hyvin tällainen harjoittelumuoto auttaa sanojen mieleenpainumisessa. Tutkimustulosteni mukaan osa oppilaista koki tehtävien edistäneen myös lauserakenteiden oppimista. Vastauksissa korostuivat tehtävänannoille tyypilliset asiat, joista mainittakoon esimerkiksi itsestä, perheestä tai sukulaisista kertominen. Osa oppilaista kertoi myös oppineensa

ääntämiseen liittyviä asioita, jotka he yhdistivät muun muassa sanojen parempaan tai aidompaan lausumiseen. Tehtävissä opittiin myös muita, pääosin yleishyödyllisiä taitoja, kuten esimerkiksi sanaston käyttöön tai ryhmätööhön liittyviä asioita. Muutama oppilas kuitenkin koki, ettei oppinut tehtävissä juuri mitään.

Tavoitteenani oli myös selvittää, mitkä tekijät olivat oppilaiden mukaan vaikuttaneet heidän oppimiseensa sekä opeteltavien sanojen mieleenpainumiseen. Aineistostani nousi selkeästi esiin neljä sanojen oppimiseen ja mieleenpainumiseen vaikuttanutta osa-aluetta: sanojen toistaminen, niiden kirjoittaminen, sanojen sanominen ääneen eli niiden käyttäminen puheessa sekä tehtävätyypille ominaiset piirteet. Oppilaiden vastauksissa korostuivat muun muassa sanojen kontekstisidonnaisuus sekä se, että oppilaat saivat itse päättää tehtävissä käyttämiään sanoja. Osa oppilaista kuitenkin koki, että tehtävät eivät olleet ollenkaan auttaneet sanojen oppimisessa ja mieleenpainumisessa. Tähän olivat vaikuttaneet muun muassa tehtävien yksinkertaisuus tai oppilaan rooli tehtävien teon aikaisessa pienryhmässään.

Halusin aineistoni avulla myös selvittää, miten oppilaat kokevat voivansa hyödyntää tehtävissä oppimiaan kielellisiä taitoja koulurakennusta laajemmissa konteksteissa. 4. luokan oppilaiden vastauksissa korostuivat hyvinkin arkiset, selkeästi koulurakennuksen ulkopuolelle sijoittuvat asiat, kuten esimerkiksi ruotsin kielen käyttäminen Ruotsissa. Oppilaiden vastaukset mukailivat usein myös tehtävänantoja ja niissä olevia aihealueita. Voineekin vetää sen johtopäätöksen, että osa kyseisistä oppilaista koki oppineensa juuri niitä asioita, joita tehtävissä oli tarkoituskin oppia. 5. luokan oppilaat mainitsivat lisäksi muun muassa viestinnälliselle kieltenopetukselle tyypillisiä tehtäviä, joiden he kokivat edesauttaneen luokkahuoneen ulkopuolista viestintää. Osa oppilaista antoi konkreettisia esimerkkejä luokkahuoneen ulkopuolisista tilanteista tai paikoista, joissa he olivat hyödyntäneet koulussa oppimiaan taitoja.

Tutkimustuloksia voitaneen tulkita siten, että ainakin osa oppilaista koki tehtävät ja niiden kautta tapahtuneen oppimisen itselleen jollakin tavalla merkityksellisenä. Tehtävät tukivat monilta osin harjoiteltavan sanaston luovaa käyttöä ja täten myös harjoiteltavien sanojen mieleenpainumista. Oppilaat oppivat tehtäviä tehdessään paljon sellaisia kielellisiä taitoja, joita he tarvitsevat luokkahuoneen ulkopuolella kieltä käyttäessään. Tältä osin oppimisen voidaan olettaa olleen heille kokemuksena merkityksellistä. Kuten Grima (2007, 83) Jean-Jacques Rousseau'n hengessä toteaa: se, mitä lapsi oppii omien havaintojensa ja

kokemustensa kautta, on hänelle arvokkaampaa kuin mikään, mitä opettaja voi hänelle muodollisesti opettaa.

8.3 Oppijoita kiinnostavat tehtävät: Oppijälähtöisyys oppilaiden näkemyksen mukaan

Tässä luvussa esittelemäni tutkimustulokset pohjautuvat 4. luokan oppilaiden kyselylomakevastauksiin (liitteet 2, 6, 9). Kartoitin kyselylomakkeiden avulla oppilaiden näkemyksiä muun muassa siitä, mikä tehdyissä tehtävissä koettiin miellyttävänä ja mikä mahdollisesti vaikeana tai epämiellyttävänä. Ensisijaisena mielenkiinnon kohteenani oli selvittää, miten oppilaat näkivät oman roolinsa vaikuttavan tehtävien mielekkyyteen. Halusin saada lisätietoa myös siitä, mitä näkemyksiä oppilailla oli eri tehtävätyypeistä suhteessa tehtävien kiinnostavuuteen. Kyselylomakevastauksista nousi esiin kaksi kategoriaa: 1) oppilaiden oman roolin merkitys tehtävien kiinnostavuudelle, sekä 2) perinteisten ja niistä poikkeavien tehtävien merkitys tehtävien kiinnostavuudelle. Näitä molempia tarkastelen kahdessa seuraavassa alaluvussa. Analyysini pohjautuu kokonaisuudessaan oppilaiden luokkahuoneessa tekemiin tehtäviin ja harjoitteluun.

8.3.1 Oman roolin merkitys tehtävien kiinnostavuudelle

Kun tehtävä painottaa oppijan aktiivista ja vastuullista roolia, sen voidaan lähtökohtaisesti olettaa vaikuttavan positiivisesti hänen näkemyksiinsä tekemästään tehtävästä. Usein tällaisia piirteitä sisältävät tehtävät myös tukevat oppijan autonomiaa ja täten lisäävät tehtävän kiinnostavuutta (ks. esim. Fraser 2012; Giannikas 2011; Nikitina 2011; Wong & Looi 2010).

Kun oppilailta kysyttiin, mikä tehtävissä nähtiin miellyttävänä, vastauksissa korostuivat nimenomaan oppijälähtöisyyteen ja tulkintani mukaan oppilaan autonomiaan liittyvät asiat. Tämä tuli esiin muun muassa Sukupuu-tehtävässä:

”Siinä oli kivaa kun nostettiin niitä lappuja. Koska sai tietää mitä henkilöitä siihen suku-puu tehtävään tuli.” (4I)

”Sukupuu-tehtävä oli hauska, koska pääsi toteuttamaan omaa luovuuttaan.”... (4J)

"Se että kun kaikki sai nosta yhden lapun."... (4L)

"Oli kivaa kirjoittaa ja keksiä missä he asuvat ja kertoa töistä." (4M)

"Kuvien nostaminen hatusta oli kivaa, koska ei tiennyt mikä kuva tulee." (4N)

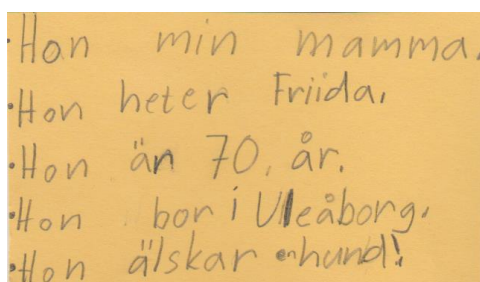
"Opiskelu oli erilaista, koska siinä sai pohtia itse.

Esimerkkejä: Sai itse pohtia mikä sopii mihinkin." (4O)

"Pohtia nimet ja keksiä lempiasioita sukulaisille" (4Q)

"Keksiä nimiä hahmoille koska se oli vain kivaa" (4S)

"Kivaa tehtävässä oli kun nostettiin henkilöitä kopasta ja sai kirjoittaa heistä. Pidin siitä koska sai keksiä mikä heidän nimensä on missä he asuu ja jotain muuta." (4V):



Myös tehtävään valikoituneet kuvat vaikuttivat oppilaiden näkemyksiin positiivisesti:

"No oli kivaa nostaa hatusta. kuvia keksiä niille nimiä. ja rooleja. Se oli kivaa koska hatussa oli hassun näköisiä ihmisiä, jotka mikäkin istui voimaili tai tanssi." (4A)

"Koska siinä oli hauskoja tyyppejä. Erityisen hauskaa oli keksiä hahmojen tiedot"... (4E)

"Siinä oli kivaa esim. Perheen kokoaminen hassuista perheenjäsenistä."... (4H)

Kun oppilailta kysyttiin, mikä Sukupuu-tehtävässä sitä vastoin oli vaikeaa tai ikävää, vain yhden oppilaan vastaus viittasi autonomiaa rajoittaviin tekijöihin:

"Ehkä se että ei saanut päättää itse henkilöitä." (4B)

Yksittäisissä vastauksissa korostuivat muut, joko itse tehtävänantoon tai oppilaan omaan osaamiseen liittyvät asiat:

"Vaikeinta tässä oli minun mielestäni muutaman perheenjäsenen iän keksiminen. Se oli minusta vaikeaa, koska ihmisen ikä piti arvata vain ulkonäön perusteella."... (4H)

"Kun en osanut yhden sanan." (4P)

Useimmat oppilaat olivat sitä mieltä, että Sukupuu-tehtävässä ei ollut mitään vaikeaa tai ikävää, joskin yksi oppilas otti esiin sanaston hallintaan liittyvät ongelmat:

"Minun mielestäni siinä ei ollut MITÄÄN vaikeaa tai ikävää. Tämä on minun mielipide en tiedä muista mutta minun mielestä se ei ollut vaikeaa tai ikävää." (4A)

"Ei mikään <ollut vaikeaa tai ikävää>. Kaikki oli kivaa. Paitsi kun ei tiennyt sanoja." (4D)

"Minusta siinä ei ollut mitään vaikeaa tai ikävää." (4I)

"Ei mikää koska kaikki oli kivaa." (4T)

Kaksi oppilasta mainitsi ryhmän jäsenten osaamisen ja yksi oppilas ryhmän positiivisen hengen:

"Sukupuutehtävässä ei ollut mitään ikävää tai vaikeaa koska osasimme." (4G)

"Mielestäni Suku-puu tehtävässä ei ollut mitään vaikeaa, eikä ikävää, koska olimme opetelleet kaiken hyvin." (4J)

"Ei oikeastaan mikään koska ryhmässä oli koko ajan hyvä tunnelma ja työ sujui joutuisasti." (4K)

Myös Nukkenäytelmä-tehtävän mielekkyyteen vaikuttivat monet, myös Fraserin (2012) tutkimuksessa esiin tulleet seikat, kuten osallistuvuus sekä vapauteen liittyvä elementti:

"Oli kivaa tehdä nukkea koska sai itse valita kankaat ja tehdä vaatteet"... (4A)

"Minun mielestä se vuorosanat keksiminen se oli kiva, koska se on hauska keksiä sen vuorosanan ja nukke tekeminen."... (4C)

"Siinä oli kivaa kun sai tehdä nukan koska sai itse päättää minkälaisen teki."... (4I)

"Kivaa Nukkenäytelmä-tehtävässä oli nukkejen tekeminen ja näytelmän käsikirjoittaminen, koska sai vapaasti käyttää omaa mielikuvistusta. Tykkäsin kumminkin eniten nukan tekemisestä, koska tykkään askarrella ja piirtää." (4J)

"Se et sai tehdä omat nuket ja suunnitella niitä sanoja minne ne kuuluu." (4L)

"Minusta oli kivaa tehdä nukkeja, koska sai miettiä itse nukelle oman nimen, iän ja jonkun muun nukkeen liittyvän asian." (4O)

"Nukkejen tekeminen koska se oli hauskaa" (4S)

"Kun sai tehdä omallinen nukke, koska sai käyttää luovuutta ja mielikuvitusta" (4U)

Yksi oppilas nosti esiin myös muita, tehtävälle tyypillisiä asioita:

"Siinä oli kivaa se että sai rakentaa nukan, luoda sille persoonan ja kirjoittaa esitys. Perustelut: Ehkä siksi koska se oli erilaista kuin kirjan tehtävät ja koska ei tullut läksyä,"(4K):



Han heter Tommy. Björklund.
Han är 21 år.
Han gillar musik.

Oppilaita pyydettiin myös kertomaan, mikä Nukkenäytelmä-tehtävässä oli vaikeaa tai ikävää. Vastauksia leimasivat monissa tapauksissa itse tehtävänantoon, pääosin sanojen käyttöön liittyvät ongelmatilanteet:

"Laittaa sanoja. Siksi kun piti mietä milainen siitä lauseesta tulee ja miten se sopii siihen." (4D)

"Vaikeaa oli keksiä kaikki sanat ja kirjoittaa ja lausua ne sillä osa sanoista olivat outoja ja pitkiä." (4G)

"Minusta mikään ei ollut vaikeaa tai ikävää lukuun ottamatta sanaston 10:nen sanan sijoittamista tarinaan. Minusta se oli hieman vaikeaa, koska tarinan juonen pitäisi mennä niiden sanojen mukaan. Oli vähän vaikeaa tehdä niistä lauseita, joiden pitäisi sopia juoneen." (4H)

"tehtävässä oli ikävää että me ei meinattu saada sitä kirjoitelmaa eteenpäin mut me kyl saati saati se valmiiks." (4L)

"Nukkenäytelmä tehtävässä ei ollut ikävää, mutta vaikeaa oli uudet sanat ja lauseiden muodostaminen koska ei olla opeteltu joitakin vielä." (4M)

"Se kun alussa ei löytänyt sanoille hyviä paikkoja käsikirjoituksesta." (4O)

"no se keksiminen oli aika vaikeaa ja ne sanojen kääntäminen." (4P)

"Vaikeaa oli käyttää sanat tekstiin. Ikävää ei ollut." (4Q)

"Nukke näytelmän huonopuoli oli se, että ne kymmenen sanaa piti olla mukana koska ne olivat niin vaikea sisällyttää." (4T)

Yksittäisissä vastauksissa viitattiin oppilaan autonomiaa rajoittaviin tekijöihin:

..."se oli myös vähän ikävää koska ei saanut päättää ryhmää jossa tekee näytelmän." (4A)

"Se ettei itse saanut valita sanoja (vaikeat sanat) (joskus)" (4B)

"Se, että piti keksi niistä sanois mitkä opettaja oli antanut" (4U)

Yksi oppilas mitä ilmeisimmin viittaa alla olevassa vastauksessaan näytelmän esittämiseen muulle luokalle:

"Vaikeaa oli lausua sanoja nopeasti koska jännittää niin paljon." (4R)

Jotkut oppilaat olivat sitä mieltä, että Nukkenäytelmä-tehtävässä ei ollut mitään vaikeaa tai ikävää:

"Tehtävässä mikään ei ollut vaikeaa eikä ikävää, koska tehtävä oli kiva." (4J)

"Ei mikää, koska tehtävä ja työ kaverit olivat mukavia." (4K)

"Ei mikään!" <ollut vaikeaa tai ikävää> (4S)

Myös Sarjakuva-tehtävän mielekkyyttä leimasivat edeltävien tehtävien kaltaiset tekijät:

"Siinä oli kivointa kun sai käyttää mieli-kuvitusta. Kun siinä sai esim piirtää." (4B)

..."Ja siinä oli myös kiva piirtää." (4I)

"Sarjakuva-tehtävässä oli kivaa piirtäminen, koska tykkään piirtää ja tehdä kaikkia taidejuttuja."... (4J):



... "Oli myös kivaa kun sai piirtää kuvia."... (4O)

Yksi oppilas viittasi vastauksessaan myös Nukkenäytelmä- tehtävään ja koki tehtävät mitä ilmeisimmin samankaltaisiksi:

"Minun mielestä se Nukke esitelmä ja Sarjakuva tehtävä oli kiva, koska oli hauska keksiä vuorosanoja, ja sen tarinan keksiminen ja sitä perusteleminen oli kiva ja hauska." (4C)

Oppilaita pyydettiin myös kertomaan, mikä Sarjakuva-tehtävässä oli vaikeaa tai ikävää. Osa oppilaista viittasi vastauksessaan ajanpuutteeseen:

"Aikaa oli vähän." (4F)

... "Ikävää oli se, että oli niin vähän aikaa tehdä se, koska emme voineet miettiä mitään paljoa." (4G)

"Minusta mikään ei ollut tehtävässä vaikeaa tai ikävää lukuun ottamatta ajan puutetta. Koska aikaa ei ollut tarpeeksi, ei pystynyt miettimään tarinan kulkua rauhassa. Vähäisen ajan takia piirtämiselle ja värittämisellekkään ei tuntunut olevan tarpeeksi aikaa. Onneksi saimme sen kuitenkin ajoissa valmiiksi." (4H)

"Minusta siinä oli ikävää se että aikaa oli aika vähän, koska silloin me oltaisiin voitu vähän paremmin värittää ne kuvat jos aikaa olisi ollut enemmän, mutta olen ihan tyytyväinen tulokseen" (4I):



"Minusta tehtävävässä oli ikävää, kun ei ollut tarpeeksi aikaa tehdä sarjakuvaa, jolloin ei voinut miettiä sanoja tarkemmin." (4O)

"Vaikeaa oli vähän se että aikaa oli rajaton määrä." (4Q) <Tässä oppilas tarkoittanee tehtävälle varattua rajallista aikaa>

Myös kielelliset asiat sekä paikoitellen teknisten apuvälineiden käyttö tuottivat ongelmia:

"Jossain vaiheissa oli vaikea löytää vaikeita sanoja. Esimerkiksi vaikka ottaa." (4B)

"Sarjakuva-tehtävässä oli ikävää, koska me katsottiin vahingossa "google kääntäjille" siellä näyti väärriä sanoja ruotsiksi esim se verbin muodot ja taivutaminen. Mutta me emme tiedettiin, että kääntäjissä näyti väärin. Sen takia me kirjoitettiin sitä väärin." (4C)

"Vaikeaa oli muistaa kaikki sanat suomeksi ja ruotsiksi jolloin kokeessa voi olla vaikeaa."... (4G)

"Oli vähän vaikeaa, koska ei oltu vielä opeteltu kaikkia sanoja joita kirjoitimme sarjakuvaamme." (4M)

"Vaikeaa oli minun mielestä ehkä se kun piti esimerkiksi etsiä joku vaikea sana koska se ei onnistu google kääntäjällä." (4V)

Vain muutama oppilas oli sitä mieltä, että tehtävässä ei ollut mitään ongelmallista:

"Ei oikeastaan mikään <ollut vaikeaa tai ikävää> koska kaverit tehtävä ja aika oli hyvät." (4K)

"Tehtävässä ei ollut mitään vaikeaa tai ikävää." (4N)

"Ei mikään koska ei mikään" (4S)

8.3.2 Perinteisten ja niistä poikkeavien tehtävien merkitys tehtävien kiinnostavuudelle

Olen edeltävässä luvussa analysoinut oppilaiden näkemyksiä oman roolinsa merkityksestä tehtävien kiinnostavuudelle. Mielenkiintoni kohdistui erityisesti niihin tekijöihin, jotka vaikuttivat oppilaiden näkemyksiin tekemistään tehtävistä, joko positiivisesti tai negatiivisesti. Jatkan pohdintaa tässä luvussa ottamalla analyysiini mukaan myös perinteiset oppikirjoissa olevat sanastotehtävät.

Kun oppilaita pyydettiin vertaamaan Sukupuu-tehtävää perinteiseen sanastoharjoitteluun, Sukupuu-tehtävä koettiin hyväksi muun muassa sanojen oppimiseen liittyvien tekijöiden takia:

... ”Siinä myös mieleeni painautui Hän tytöstä ja pojasta, koska sitä käytettiin monta kertaa.” (4A)

”Minusta tuossa harjoittelussa oli hyvää se, kun pääsi käyttämään niitä sanoja kokonaisissa lauseissa. Minä opin sanoja tällä tavalla paremmin, kuin kirjoittamalla vain pelkästään sanoja. Lisäksi tässä ei käynyt aika pitkäksi, kun oli hauskaa.” (4H)

”Se oli paljon mukavampi ja helpompi tapa harjoitella sanasto sanoja kuin esimerkiksi ristikko tehtävät tai se että kirjoittaisimme sanoja vihkoon.” (4K)

”Se kun käyttää sanoja niin silloin hyvä aika harjoitella hyvin niitä sanoja.” (4L)

”Opin tekemään Hon ja Han harjoitteluja.” (4M)

”Se on ihan hyvä, koska siinä oppii uusia sanoja mitä ei viellä tietänyt. Koska voin käyttää nyt niitä sanoja” (4N)

Joissakin vastauksissa korostui oppiminen yleensä:

”Se ei ole yhtä vaikeaa. Ja siinä oppii paremmin.” (4B)

”Hyvää siinä oli että oppi vähän ruotsia.” (4E)

”Hyvää siinä oli se että oppi esittelemään omaa perhettään ruotsiksi. Ja jos menee Ruotsiin ja joku kysyy perheestäsi niin osaat.” (4G)

”Sukupuu tehtävä oli innostavampi tehtävä kuin muut, koska se ei ollut pelkää ulkoa oppimista.” (4O)

”Opin paljon uutta ja lauseiden alkuja” (4Q)

”Kun tekee lauseita se auttaa muistamaan.” (4T)

Myös tehtävätyypille ominaiset piirteet koettiin hyväksi:

"Oli kivaa kun oli vaihtelua." (4F)

"Sukupuutehtävä oli kiva, koska tehtävä oli ns. värikäs ja hauska." (4J)

"Suku puu tehtävässä oli kaikenlaisia kivoja tehtäviä." (4P)

"Parempi puoli suku-puu harjoituksessa oli hauskaa opiskelua" (4R)

"Sukupuutehtävä oli helpompi sai enemmän vaikuttaa"... (4S)

"Sukupuutehtävä oli kivempaa koska sai keksiä missä henkilöt asuvat mistä he pitävät mikä heidän nimensä on ja niin."... (4V)

Sukupuutehtävän huonoiksi piirteiksi mainittiin muun muassa tehtävälle varattu aika:

"No minun mielestä siinä ei ollut mitään huonoa. Paitsi että no se oli ollut aika lyhyt työ. Se olisi ollut mukavempaa jos se olisi ollut pidempi työ." (4A)

"Se oli liian lyhyt" (4I)

Useimmat oppilaat olivat kuitenkin sitä mieltä, että Sukupuutehtävässä ei ollut mitään huonoa:

"En huomannut mitään huonoa koska kaikki meni niin nopeasti." (4G)

"Minusta siinä sanastotehtävässä ei ollut mitään huonoa. Siinä pääsi oppimaan sanoja hausalla tavalla." (4H)

"Sukupuutehtävässä en oppinut mitään huonoa." (4M)

"Ei tule mieleen huonoja asioita..." (4O)

Perinteisten sanastotehtävien eduksi mainittiin sanojen kirjoittaminen, jonka oppilaat kokivat tulkintani mukaan edistävän sanojen oppimista:

"...niissä oppii myös kirjoittamaan sanat oikein kun sukupuoli tehtävässä ei niinkään paljon." (4A)

"Se kun pääsee kirjoittamaan opeteltavia sanoja. Minulla ainakin jää hieman paremmin mieleen sana silloin, kun itse kirjoitan sen." (4H)

"...niissä pääsee kirjoittamaan." (4J)

"Uusien sanojen oppiminen ja kirjoitteluun oppiminen on hyvä sillä en osaa vielä niin hyvin ruotsia." (4N)

Joissakin vastauksissa mainittiin sanojen oppiminen tai oppiminen yleensä:

...”oppii yksttäisiä <yksittäisiä> sanoja.” (4G)

...”oppii helposti sanoja.” (4I)

...”oppii käyttää sanoja monikkoina ja yksilöinä.” (4L)

”Siinä oppii varmasti jotain sanoja.” (4Q)

...”koska oppii” (4U)

”Oppii vähäsen sanoja.” (4V)

Perinteisten sanastotehtävien eduiksi mainittiin myös niiden helppous, selkeys sekä yhteys tekstikirjaan:

...”ei synny niin kova meteli siihen ei tarvitse niin paljon välineitä.” (4B)

”Tehtävät on helppoja ja kivoja.” (4F)

”Opin kappaleesta paljon asioita.” (4M)

”Niissä tietää selvästi mitkä sanat pitää oppia.” (4O)

”ihan mukavaa se on tehdä kirjaan opettavia tehtäviä” (4R)

Muutama yksittäinen oppilas ei nähnyt perinteisissä sanastotehtävissä mitään hyvää:

*”Ei oikestaan mitään koska se on tylsää ja yleinsä en opi mitään sillä tavalla.
Esimerkki: Minulla on joka kertotauluun/kertolaskuun aivan eri muisti sääntö.” (4K)*

”ei ole mitään hyvää” (4S)

”Ei mikään koska ei niistä ei opi mitään.” (4T)

Perinteisten sanastotehtävien huonoiksi puoliksi mainittiin niiden pituus, vaikeus ja tylsyys:

...”ne ovat lyhyitä kun minä olen nopea ja sitten jään työttömäksi.” (4A)

”Kuuntelu tehtävissä äänet menevät liian nopeasti.” (4B)

”Vaikeita välillä. Eli on vaikeita tehtäviä välillä esim: uudet sanat, numerot, kirjaimet yms.” (4D)

”Sanasto tehtävät ovat tylsiä, koska ne ovat niin pitkiä.” (4N)

”Se on välillä tylsää...” (4O)

"se kun ne ovat tylsiä" (4S)

"Kaikki normaalit tehtävät ovat vaikeita." (4T)

"Tuntuu vaikeammalta kuin sukupuu." (4V)

Muutama oppilas oli sitä mieltä, että perinteiset sanastotehtävät eivät edistä oppimista tai sanojen mieleenpainumista:

..."se ettei opi lauseita niin paljoa." (4G)

..."se, kun sanat kirjoitetaan yksittäin ilman todellista sanojen käyttöä. Silloin se ei pysy mielessä yhtä hyvin, kuin lauseiden kirjoituksessa." (4H)

..."en yleen sä opi mitään suoraan kirjoista. Poikkeuksia on mutta minulle kaikki tulee melkein aina muistoista." (4K)

"Kun sanat eivät joskus jää mieleen." (4M)

Osa oppilaista oli kuitenkin sitä mieltä, että perinteisissä tehtävissä ei juurikaan ole huonoja puolia:

"Ei mitään <huonoa>. (4F)

"Minusta niissä ei ole huonoa." (4I)

"Perinteiset sanastotehtävät ovat aika ilmeettömiä. Ei niissä kyllä mitään kauheaa ole." (4J)

"Minusta ne eivät ole huonoja koka <koska> niillä oppii." (4L)

"ei mitään huonoa." (4Q)

"No...ei melkein ikinä ole mitään huonoa joskus tehtävät ovat hieman tylsiä/vaikeita" (4R)

"E <Ei> mitään <huonoa>" (4U)

Oppilaita pyydettiin myös Nukkenäytelmä- ja Sarjakuvatehtävien jälkeen vertaamaan tekemiään tehtäviä perinteiseen sanastonharjoitteluun ja perustelemaan, kummasta harjoittelumuodosta he pitivät enemmän. Yhteenvetona voi todeta, että kaikki oppilaat yhtä lukuun ottamatta pitivät tutkimuksessa mukana olleista tehtävistä perinteisiä kirjan tehtäviä enemmän. Myös edellä mainittu oppilas (4C) piti tekemistään tehtävistä, mutta kertoi pitävänsä myös kirjan tehtävistä: *..."Minun mielestä kaikki on mukavaa ja kiva."*

Osa oppilaista perusteli näkemyksiään muun muassa tehtävien hauskuudella:

Tykkäsin enemmän näistä kahdesta < Sukupuu ja Nukkenäytelmä-tehtävät> kun perinteisistä. (hauskempia.) (4B)

"No sukupuu ja nukkenäytelmä tehtävät olivat molemmat hyvin erilaisia kuin perus ristikko tehtävät. Pidän sukupuu ja nukkenäytelmä-tehtävistä enemmän, koska ne olivat"... "hauskempia." (4G)

"Pidän enemmän tavallisesta poikkeavasta sanastotehtävästä, koska siinä omasta mielestäni oppii sanat paremmin, ja vieläpä hauskemmallalla tavalla."... (4H)

"Opin paremmin paremmin näistä poikkeavista tehtävistä koska opin paremmin kivan esim. leikin ja erikoisten kautta!" (4K)

Vastauksissa korostuivat oppilaan autonomiaa tukevat tekijät: oppijälähtöisyys sekä vapauteen liittyvä elementti. Yksi oppilas viittasi tehtävien monimutkaisuuteen kiinnostavuutta lisäävänä tekijänä:

"No nuo sukupuu ja nukke - tehtävät <tehtävät> on kivempää koska saa vaikuttaa mitä tekee." (4D)

"Pidän enemmän sukupuu-, nukke näytelmä- ja sarjakuvatehtävistä enemmän, koska ne ovat monimutkaisempia." (4G)

"Tykkään enemmän perinteisestä poikkeavista tehtävistä, koska niissä saa käyttää omaa luovuuttaan ja mielikuvistusta." (4J)

"Pidän näistä tavallisuudesta poikkeavista tehtävistä enemmän, koska niistä ei tullut läksyä, niitä oli paljon mielen kiintoisempaa tehdä ja itse sai niin paljon vaikuttaa miten tehtävä kulkeutui eteenpäin." (4K)

"nukkenäytelmästä koska voi tehdä oma nukke ja mietii mitä sanoja se sun hahmo voi ottaa. Haluun joskus samaisen <samanlaisen> tehtävän." (4L)

Joissakin vastauksissa tehtäviä verrattiin perinteiseen oppikirjaharjoitteluun:

..."Normaalit sanastotehtävät ovat paljon pitkästyttävämpiä ja niiden avulla sanoja oppii hitaammin ja sanat eivät painu niin hyvin mieleen." (4H)

"Pidän enemmän sanastonharjoittelun poikkeavista tehtävistä koska yleensä kirjan tehtävät ei ole niin mielenkiintoisia." (4I)

"tykkään enemmän sukupuu-, Nukkenäytelmä ja sarjakuvatehtävistä, koska en tykkää kirjantehtävis kun ne on tylsiä!" (4I)

"Tykkäsin enemmän Nukkenäytelmästä, koska se on muutakin, kuin pelkkää nokka kiinni kirjassa." (4N)

"pidän enemmän nukke ja sukupuu jutusta koska kirja tehtävät ovat tylsiä." (4R)

"Tykkään enemmän sukupuu ja nukke teatterista enemmän, koska ne ovat ne poikkeavat normaalista opiskelusta" (4U)

Myös läksyttömyys sekä toisaalta perinteiset tehtävät nähtiin paikoitellen positiivisina:

"Tykkään enemmän kirjan ulkopuolisista tehtävistä, koska ne ovat monipuolisempia mutta kirjankin tehtävät ovat kivoja." (4J)

"Molemmat ovat kivoja tehtäviä, Ristikkotehtävät ovat kivoja riippuen aiheesta. Sanastoharjoittelusta poikkeavat tehtävät ovat kyllä kivempia, koska ei tullut läksyä ja siihen panostettiin enemmän ja käytettiin aikaa." (4O)

"Molemmat ovat kivoja paitsi, että kirjan tehtävät ovat välillä vähän tyljiä, koska kuuntelut ovat riikin ruotsiksi." (4O)

"Nukkenäytelmä oli kivempi koska ei tullut läksyä" (4S)

"tykkään poikkeavista tehtävistä koska ei tullut läksyä ja oppi helpommin sanoja." (4S)

8.3.3 Yhteenveto

Kolmannen tutkimuskysymyksen mukaisesti olen edellä selvittänyt, mitä näkemyksiä oppilailla on tehtävien kiinnostavuudesta oppijälähtöisyyden näkökulmasta. Oppilaiden kyselylomakevastauksista nousi selkeästi esiin kaksi kategoriaa: 1) oppilaiden oman roolin merkitys tehtävien kiinnostavuudelle, sekä 2) perinteisten ja niistä poikkeavien tehtävien merkitys tehtävien kiinnostavuudelle.

Tutkimustulosteni mukaan tehtävien kiinnostavuuteen vaikuttivat monet, oppilaan omaa aktiivista roolia painottaneet tekijät. Oppilaiden vastauksissa korostuivat oppijälähtöisyys, osallistuvuus sekä vapauteen liittyvä elementti, jotka kaikki tukevat tulkintani mukaan oppilaan autonomiaa. Yksittäisissä vastauksissa mainittiin esimerkiksi se, että tehtävissä sai käyttää luovuutta ja mielikuvitusta, sekä se, että sai itse pohtia. Negatiivisina asioina koettiin joko itse tehtävänantoon, teknisten apuvälineiden käyttöön tai oppilaan omaan osaamiseen liittyviä asioita. Joissakin vastauksissa viitattiin oppilaan autonomiaa rajoittaviin tekijöihin, kuten siihen, ettei itse saanut valita ryhmää, jossa työskentelee tai että tehtävissä tuli käyttää opettajan antamia sanoja tai kuvia. Tämän voidaan nähdä liittyvän myös Littlen (2007) näkemykseen oppijan autonomiasta. Sen mukaan autonomian ymmärretään usein tarkoittavan vain sitä, että se antaa oppijoille mahdollisuuden valinnan

tekemiseen. Tällä ei Littlen mukaan kuitenkaan välttämättä tarkoiteta avointa valintaa, vaan mahdollisuutta valita opettajan tarjoamista kahdesta tai kolmesta eri vaihtoehdosta.

Tutkimustulokseni tukevat myös käsitystä, jonka mukaan perinteisistä sanastotehtävistä poikkeavat tehtävät koetaan oppikirjan sanastotehtäviä kiinnostavampina. Perinteisistä tehtävistä poikkeavien tehtävien eduiksi mainittiin se, että ne eivät ole pelkkää ulkoa oppimista, ne tuovat vaihtelua sekä se, että ne ovat hauskoja ja oppijalähtöisiä. Perinteisten sanastotehtävien eduiksi mainittiin sanojen kirjoittaminen, tehtävien helppous, selkeys sekä yhteys tekstikirjaan, kun taas huonoina puolina pidettiin tehtävien pituutta ja tylsyyttä. Oppilaita pyydettiin kahden viimeisen tehtävän jälkeen vertaamaan tekemiään tehtäviä perinteiseen sanastonharjoitteluun ja perustelemaan, kummasta harjoittelumuodosta he pitivät enemmän. Yhteenvetona voi todeta, että kaikki oppilaat yhtä lukuun ottamatta pitivät tutkimuksessa mukana olleista tehtävistä kirjan tehtäviä enemmän.

8.4 Oppijoita kiinnostavat tehtävät: Sosiaalisuus oppilaiden näkemyksen mukaan

Tässä luvussa esittelemäni tutkimustulokset pohjautuvat 4. luokan oppilaiden kyselylomakevastauksiin (liitteet 2, 6, 9) sekä havainnoinnin avulla keräämääni aineistoon. Ensisijaisena mielenkiinnon kohteenani oli selvittää, miten toiminnan sosiaalisuus vaikuttaa tehtävien kiinnostavuuteen. Tässä yhteydessä liitän sosiaalisuuden ensisijaisesti pienryhmätyöskentelyyn ja siitä kumpuaviin näkemyksiin. Oppilaiden kyselylomakevastauksista nousi selkeästi esiin kaksi kategoriaa: 1) ryhmätyön merkitys yleisellä tasolla, sekä 2) ryhmältä saadun tuen merkitys tehtävien teolle. Näitä tarkastelen kahdessa seuraavassa alaluvussa. Analyysini pohjautuu kokonaisuudessaan oppilaiden luokkahuoneessa tekemiin tehtäviin ja harjoitteluun.

8.4.1 Ryhmätyön merkitys yleisellä tasolla

Lähtökohtaisesti voitaneen olettaa, että pienryhmätyöskentely itsessään lisää tehtävän kiinnostavuutta. Usein pienryhmätyöskentely on perinteistä kirjatyoäskentelyä vapaampaa ja antaa oppijoille mahdollisuuden itse vaikuttaa työn kulkuun sekä tekemänsä tehtävän lopputuloksiin. Näin se myös lisää oppijan autonomiaa.

Kysyttäessä oppilailta, mikä Sukupuu-tehtävässä oli positiivista, moni oppilaista nosti esiin yleisiä, ryhmätyöskentelylle ominaisia piirteitä:

... ”sukupuu-tehtävässä oli ryhmätyö se on mun mielestä kivempi työ.” (4C)

”Oli kaikki. Ei ollut normaali ruotsintunti vaan erilainen. Tehtiin yhdessä juttuja eikä yksin tehtäviä. (voisi olla useammin)” (4D)

”Oli kivaa tehdä ryhmän kanssa. On kivempaa tehdä ryhmän kanssa kuin yksin.” (4F)

”Minusta Sukupuu-tehtävässä oli hyvää kun tehtiin yhteistyötä.” (4I)

... ”Ryhmissä työskenteleminen oli hauska idea ja se sujui mainiosti. Toivoisin lisää tämän kaltaisia tehtäviä.” (4J)

”Suku puu tehtävässä oli hauskaa työskennellä kavereiden kanssa”... (4R)

”Ryhmässä olo oli kivointa koska ryhmässä on mukavampaa kuin yksin.” (4U)

... ”Oli kiva tehdä ryhmätyötä” (4V)

Joissakin vastauksissa viitattiin ryhmätyölle ominaisten piirteiden ohella ryhmän jäsenten ominaisuuksiin:

”Se että sain tehdä ryhmässä. Ryhmäni jäsenet olivat mukavia.” (4B)

”Yhteistyö. Tehdään yhdessä asioita. Päätetään yhdessä. Oli kiva ryhmä, oli kiva päättää yhdessä, tehdä yhdessä, kaikki teki jotain eikä vaan pelleilyt, eli kaikki osallistui, oli hauskaa tehdä erilaista.” (4D)

Ryhmäytymisen ohella osa oppilaista mainitsi muun muassa tiedonhakuun liittyviä tekijöitä:

”Sukupuutehtävässä kivaa oli ryhmätyön tekeminen ja sanakirjasta sanojen etsiminen. Ryhmätyö siksi koska on mukavaa että on saman ikäisiä tyttöjä omassa ryhmässä. Silloin opiskelu on mukavaa ja nopeaa. Sanakirjasta sanojen etsiminen koska huomasin että et oleta meidän osaavan kaikkia sanoja heti.” (4K)

”Se että sai tehdä kaverin kanssa ja etsiä sanastosta sanoja koska yleensä niin ei saa tehdä normaalisti.” (4T)

Kun oppilailta kysyttiin, mikä Nukkenäytelmä-tehtävässä oli positiivista, myös näissä vastauksissa nousi esiin ryhmätyöskentelyn merkitys yleisellä tasolla:

... ”Tärkeä on yhteistyö - se oli kiva.”... (4C)

”Oli kivaa tehdä ryhmässä, koska silloin ei tarvitse tehdä kaikkea yksin.” (4F)

Myös ryhmän kokoonpanoon oltiin tyytyväisiä:

"Koska sain tehdä ryhmässä (kiva ryhmä)" (4B)

Osassa vastauksia korostuivat ryhmätyön ohella tehtävälle tyypilliset oppijälähtöisyyttä tukevat piirteet:

"Minusta nukkenäytelmätehtävässä oli kivointa: itse nukken tekeminen ja näytelmän tekeminen ryhmässä. Minusta ne olivat kivaa, koska oli mukavaa käyttää vapaa-aikaa nukken tekemiseen ja suunnitteluun. Oli mukavaa tehdä nukke. Ryhmässä tekeminen on ollut minulle aina mieluinen asia ja on mukava kuunnella muidenkin mielipiteitä ja ehdotuksia." (4H)

"Kivaa oli tehdä nukke ja työskennellä kaverien kanssa, koska se oli erilaista kun ennen." (4N)

"Että sai tehdä ryhmän kanssa yhteistyötä ja se nukken tekeminen." (4P)

"Oli kiva tehdä muiden kavereitten kanssa nukke showta. Ja suunnitella omaa hahmoa." (4Q)

Yksittäisissä vastauksissa mainittiin oman työn esittäminen muulle luokalle:

..."oli myös kivaa esittää se muille." (4A)

..."Ja minä tieden sen 10 sanan ulkoa, koska se Nukkeesitelmä jännityksessä me muistettiin kaiken ulkoa." (4C)

..."Ja oli kanssa kiva esittää se näytelmä" (4I)

..."että sai näytellä." (4R)

Myös Sarjakuva-tehtävää leimasivat samankaltaiset näkemykset tehtävän miellyttävyydestä:

"Sai tehdä ryhmän kanssa niin kaikkea ei tarvinnut tehdä yksin." (4F)

..."Oli kivaa myös muukin työskentely, koska oli sama, tuttu ja ihan kiva ryhmä." (4J)

"Oli kivaa, koska sai itse keksiä sarjakuvan puhekupliin ryhmässä." (4M)

"Sarjakuva-tehtävässä oli kiva piirtää ja tehdä kavereiden kanssa, koska sitä pääsee tekemään harvoin." (4N):



"Että sai olla ryhmässä koska siellä oli kavereita" (4Q)

"Sarjakuva-tehtävässä oli kivaa kun sai työskennellä ryhmässä ja kun sai keksiä ja piirtää mitä hahmoille tapahtuu ja mitä ne sanovat. Ryhmässä on kiva työskennellä koska voi keksiä kavereiden kanssa mitä hahmot esimerkiksi sanovat ja niitä voi sitten yhdistellä." (4V):



Oppilaita pyydettiin myös vertaamaan tekemiään tehtäviä perinteiseen sanastonharjoitteluun ja perustelemaan, kummasta harjoittelumuodosta he pitivät enemmän. Monissa vastauksissa korostui nimenomaan ryhmätyön merkitys:

"Esitelmistä koska niitä tehdään ryhmän kanssa." (4F)

"Esitelmät oli kivempia, koska sai tehdä ryhmässä yhteistyössä, mutta kirjan tehtävät tehdään itse." (4M)

"Minun mielestä Sukupuu, Nukkenäytelmä ja Sarjakuvatehtävä olivat kivempi kun tavalliset tehtävät, koska sai tehdä ryhmässä ja käyttää sanoja joita ei tiedä." (4N)

"Ehdottamasti nämä kaksi poikkeusta <Sukupuu- ja Nukkenäytelmä-tehtävät>. Koska a. ei tule läksyy b. on kiva olla ryhmässä" (4Q)

"Paljon enemmän näistä kolmesta muusta kuin normi tehtävistä koska sai olla kavereiden kanssa." (4Q)

"tykkään enemmän epä perinteisistä sanasto harjoittelu tehtävistä koska ryhmässä on kiva tehdä jotain erilaista." (4T)

"Pidän enemmän näytelmä tehtävistä koska niitä on kiva tehdä ryhmässä mutta en opi siitä kauheasti." (4V)

Ryhmätyölle ominaisten piirteiden ohella vastauksissa otettiin esille oman työn esittäminen muulle luokalle:

"Pidin enemmän tavallisesta poikkeavista tehtävistä koska niissä sai tehdä ryhmätyötä ja esittää lopuksi muulle ryhmälle." (4A)

"Sukupuun ja nukkenäytelmä tehtävistä koska tehtiin ryhmässä ja esitettiin muille." (4F)

"Pidän enemmän perinteisestä poikkeavasta harjoittelumuodosta. Pidän siitä enemmän, koska harjoiteltavat sanat jäävät paremmin mieleen, kun käyttää siihen enemmän aikaa ja esittää tekemänsä asian muille. Se on muutenkin mukavaa vaihtelun vuoksi, ettei aina olisi tylsiä kirjantehtäviä." (4H)

Ryhmätyöskentelyyn ei aina kuitenkaan oltu tyytyväisiä. Kysyttäessä oppilailta, mikä tehtävissä oli huonoa, vaikeaa tai ikävää, vastauksia leimasivat nimenomaan ryhmän sisäiset konfliktit tai ryhmän kokoonpano. Muun muassa Sukupuu-tehtävä koettiin huonoksi juuri kokoonpanon vuoksi:

"Huonoa on se että ei ole ketään poikaa muutakuin minä muut ovat tyttöjä." (4E)

Myös ryhmän sisäinen toiminta koettiin Sukupuu-tehtävässä negatiiviseksi, vaikka itse tehtävää pidettiin miellyttävänä:

"Sukupuu-tehtävässä huonoa oli se, että välillä jotkun oppilaat rupesivat pelleilemään kuvilla. Erityisemmin sukupuu-tehtävässä ei ollut mitään huonoa." (4J)

Sukupuu-tehtävän vaikeuteen tai ikävyyteen vaikuttivat hyvin samankaltaiset tekijät kuin edellä:

... "Minusta ikävää se, kun yksi ryhmäläisemme vain pelleili ja valitti melkein koko ajan." (4H)

"Se että <oppilas 4E> piirteli hahmoihin jotain salaman kuvia ja huuteli. Ikävää oli se että <oppilas 4H> ja <4I> eivät halunneet minun ja <oppilaan 4E> ideoita Tiistaina." (4L)

Myös Nukkenäytelmä-tehtävää vaikeutti ryhmän jäsenten toiminta tehtävän aikana:

"Vaikeaa ei ollut melkein mikään paitsi käsikirjoituksen tekeminen koska pojat hieman pelleilivät"... (4A)

Samankaltaisia näkemyksiä oli myös Sarjakuva-tehtävästä, joskin itse tehtävä koettiin mieluisana:

"Ikävää oli se, että meidän ryhmän "päällikkö" oli ehkä vähän määräilevä mutta muuten tehtävässä ei ollut mitään ikävää tai vaikeaa." (4J)

8.4.2 Ryhmältä saadun tuen merkitys tehtävien suorittamiselle

Olen edeltävässä luvussa analysoinut yleisellä tasolla oppilaiden näkemyksiä ryhmätyön merkityksestä tehtävien kiinnostavuudelle. Tässä luvussa jatkan sosiaalisuuteen liittyvän aineiston analysointia näkökulman painottuessa ryhmältä saadun tuen merkitykseen tehtävien työstön aikana. Tähän lukuun valikoituneet esimerkit sisältävät lomakevastausten ohella otteita myös audiotallenteista. Audiotallenteita analysoidessani tavoitteenani oli ensisijaisesti löytää esimerkkejä tilanteista, joissa oppilaat keskusteleivat käyttämästään kielestä sekä pyrkivät yhdessä ratkaisemaan kohtaamiaan kielellisiä ongelmia (ks. Dobao 2014).

Kun oppilailta kysyttiin, mikä tehtävissä koettiin hyvänä, muun muassa Sukupuutehtävässä arvostettiin ryhmältä saatua tukea:

"Sukupuutehtävässä no siinä oppi paremmin kuin tavallisissa tehtävissä. Koska olimme ryhmissä ja ryhmätyö on helppoa ja siinä kaverit voivat auttaa."... (4A)

"Sukupuutehtävässä kivointa oli tehdä kavereitten kanssa sitä koska silloin onnistuu paremmin." (4G)

..."Minusta oli myös tehdä se ryhmässä. Minusta ryhmätyö on kivaa, koska silloin voi pohtia ja tehdä yhdessä. Yhdessäolo on mukavaa." (4H)

Nukkenäytelmä-tehtävässä korostettiin oppilaan autonomiaa tukevien piirteiden ohella ryhmän jäseniltä saatua apua:

"Ryhmätyö, nukan tekeminen ja esityksen suunnittelu koska: ryhmässä saisen nopeamin, nukan sai itse suunnitella miten halusi, esitykseen sai vaikuttaa millainen se on vaikka siihen piti tulla niitä sanoja." (4D)

"Nukkenäytelmässä oli kivaa tehdä se kavereiden kanssa, koska saimme kaikessa toisiltamme apua kun tarve oli." (4G)

"Nukkenäytelmässä oli kivaa se että sai tehdä kavereiden kanssa koska voi rupertella ja saa ideoita monesta päästä, vuorosanojen ja käsäsin kirjoittaminen, google-kääntäjän käyttäminen ja nukkejen tekeminen oli myös kivaa koska sai ideoita ja toteuttaa." (4T)

Sarjakuva-tehtävää koskevia kommentteja leimasivat hyvin samantapaiset näkemykset kuin edellä:

"Kivaa oli tehdä tehtävää kavereiden kanssa, koska silloin on hauskaa ja työ edistyy paremmin kuin yksin." (4G)

"Minusta siinä oli kivaa esim. se, että sai tehdä ryhmässä"... "Ryhmässä tekeminen on helpompaa ja kivempaa. Voi pohtia asioita yhdessä ja joku toinen voi tietää asian, jota ei itse tiedä."... (4H)

"Se oli kivaa kun sai tehdä sen ryhmässä koska ryhmäläiset auttoivat aina toisiaan"... (4I)

"...oli kivaa tehdä ryhmässä, koska kaikki olivat valmiita tietämään jonkun sanan jos ei itse tiennyt." (4K)

"Minusta tehtävässä oli kivaa, kun sai tehdä sitä ryhmässä."... "Kun teki ryhmässä sai monenlaisia ideoita ja muisti sääntöjä oppia uusia sanoja." (4O)

"ryhmätyö koska on helpompi etsiä tietoa ryhmässä" (4S)

Audiotallenteita analysoidessani huomasin hyvin pian, että aineistosta erottui selkeästi kolme itsenäistä kokonaisuutta, joista oppilaat keskustelivat ja pyrkivät näin yhdessä ratkaisemaan tehtävän teon aikana esiin tulleita kielellisiä ongelmia. Edeltävän tulkintani mukaisesti jaoin havainnointi-aineiston kolmeen eri ryhmään, eli 1) sanastoon, 2) kielen rakenteisiin ja 3) muihin, lähinnä yleiseen ohjeistamiseen liittyviin asioihin. Näistä kutakin käsittelen ohessa muutamien yksittäisten esimerkkien avulla.

Audiotallenteiden laatuongelmien takia oppilaita ei voinut kaikissa tilanteissa tunnistaa pelkän äänen avulla. Näissä tapauksissa olen merkinnyt oppilaan koodilla 4?. Epäselvän äänenlaadun takia jouduin myös poistamaan esimerkeistä yksittäisiä lauseita, sillä paikoitellen vain osa sanoista oli selvästi tulkittavissa. Tämä johtui muun muassa siitä, että oppilaat puhuivat usein päällekkäin ja aika ajoin kaukana sanelukoneista.

Sanastoon liittyvät ongelmat koskivat valtaosin tilanteita, joissa oppilaat eivät tieneet jotakin yksittäistä sanaa ja etsivät sitä käyttämistään apuvälineistä:

4K: Sinun. Etsi mikä on sinun?

4O: Sinun. aaa... si. du si. du har. Eiks se oo niinku du har vaan?

4K: Joo. Se on kai du har vaan. Nyt on. Sinulla on. Du har. Sinulla on.

4K: Eiks se oo du har?

Kirjojen kahinaa...

4K: Nii mut et niinku.

4O: Sinun din ditt nii dina.

4?: Eiku nii.

4K: Laitetaan din ditt dina.

4K: Mikä on tulla? Eiks se oo?

4?: Tulla. Tu tu.

4K: Till. Tai jotain.

4K: Mikä on tulla? Eiks se oo...till tai jotain? Mikä on till? Mä en enää muista mikä on till.

4?: Nyt mun pitää laittaa ruotsi-suomi.

4O: Hei, jollekin on till.

4K: Ahaa.

4?: Mitä tulla? Till.

4?: Till on niinku luo öö esim.

4K: Mut mikä on...

4?: Jollekin...

4K: Niin, mut nyt mä tarviin se että tulla

Etsitään

4?: Bill, bli.

4?: Tulla komma. (ääni nousee ilmeisesti innostuksesta, kun sana löytyi). Komma.

4?: Nii, kommer.

4K: No niin. mitä tarkoittaa ropar?

Etsitään...

4K: 4O voitsä ettii sieltä mä täältä koska sit se löytyy luultavasti sieltä.

4?: Odota. Roden. Huutaa.

4?: Onks se toi? Ropar. Joo huutaa. Ropar. Ropa. Jee. Ok, no nii. Nyt me tiedetään mitä se on.

4?: Kiva. pitää huutaa.

Naurua...

Myös sanan oikeinkirjoitukseen kiinnitettiin paikoitellen huomiota:

4K: Mikä on sanoa?

4O: Eiks se oo som?

4O: Se on se. Mä tiedän mikä se on mutta...

Kirjojen kahinaa....

4?: Sanoa säger tai säg

4?: Ai nii joo. Säger. Miten se kirjoitetaan? Sägert.

4K: No ku se on

4O: Sanoa et niinku siin on niinku säga ja säg.

4K: Hei mikä on myös? Eiku mikä on ja?

4?: Ja?

4?: Ja on joo.

4K: Eiku ja. Siis mikä on och?

4K: Och. Ai nii. Mä en muista enää.

4?: Se kirjoitetaan oo cee koo.

4?: Eiku hoo. Eiku emmä tiedä.

4O: Se on hoolla. Oo cee hoo.

4K: Oo cee hoo. Hyvä.

4?: *Se on loma. Vuosiloma. Vuosiloma. Hän on lomalla. Se on väärä sana.*
 4?: *Eiku vuo... loma. Eiku semmester. Nii loma. Hänellä on loma. Vapaapäivä. Sama ku loma.*
 4?: *Miks tos on kaks ämmää? Täs on yks ämmä.*
 Naurua...
 4?: *Se. Ihan sama. Tää on käsikirjotus. Täs ei oo haittaa jos...*
 (tässä viitattaneeseen siihen, että näytelmä esitetään suullisesti, joten kirjoitusasulla ei ole väliä).

Yksittäisten sanojen ohella oppilaat miettivät ja hakivat myös useamman sanan mittaisia lausekkeita:

4K: *Nyt on sinun ööö ensimmäinen. Mikä on ensimmäinen?*
 4?: *Emmä tiedä.*
 Kirjojen kahinaa...
 4O: *Täs on niinku ensi ja ensin.*
 4?: *Mmmm....jos niinku ensi seuraava ensin första*
 4?: *Niin no nästa*
 4V: *Mikä me nyt otetaa?*
 4K: *No miksei voi sanoo vaan ensi työpäivä?*
 4K: *Ensi työpäivä. No varmaan sen voi sanoo sillee.*
 4?: *Ja se nii...ensi työpäivä*
 Naurua...
 4?: *Ööö eli se on niinku nu har din nästa aaaa työpäivä tai että din työ. Työ pelkästään koska...*
 Kirjojen kahinaa...
 4?: *Työ työ työ työ (hakee kirjasta)*
 4?: *Työ. Ei ole työpäivää. Apua.*
 4?: *Eiks oo pelkkää työtä?*
 4?: *Nästa. Saa käyttää internettii joten mä käytän sillon ku saa käyttää internettii ni mä käytän.*
 4?: *Mut laita vaan työpäivä koska se saattaa tehdä niinku eri sanat niille.*
 4K: *Arbetsdag. mun mielest meil on ollu toi.*

Oppilaat myös väittelivät, joskin hyvässä hengessä, sanoihin liittyvistä kysymyksistä:

4?: *Kotona. Mikä on kotona?*
 4?: *Hemma.*
 4K: *Nii mäki luulin mut onks se hamma? Miten se kirjoitetaan?*
 4?: *Hemma.*
 4K (kirjoittaa samalla): *Ei se kirjoiteta e:llä.*
 4?: *Kirjoitetaan. Lyödäks vetoo?*
 Naurua.
 4K: *No etsi se kuitenkin.*
 4?: *No se on hemma ku mä tiedän.*

Joissakin tilanteissa oppilaat turvautuivat englannin kieleen yrittäessään ratkaista esiin tulleita ongelmia:

4K: *Hänellä on. Han har. Mikä on vapaapäivä ruotsiks?*
 Etsitään...
 4K: *Oppilas 4O. Voisitsä etsii tuolta mikä on vapaapäivä.*
 4?: *Onks vapaapäivä yhdysana?*
 4?: *On.*

4?: Okei.
 4?: Siis tääl on semmen. Semmester.
 Etsitään...
 4K: Jos sielt löytyy vapaa ni sit me voidaan laittaa vaan siihen day.
 4O: Se on englantia.
 Naurua...
 4K: Kyl mä sen tiedän.
 4?: Etkä tiedä.
 Naurua...
 4K: Se mikä on ruotsiks day.
 4?: Deg.

4K: Mikä on mutta?
 4?: Mutta. Etsi.
 Naurua.
 4?: Mä muistan kaikki vaan niinku englanniks.
 4K: Joo
 4K: Eiku se on men.

4K: 4O, mikä on voida?
 Haetaan...
 4?: 4O. Nopeasti.
 4?: Voida. Kunna.
 4K: Kunna on osata, voida. Osata ja voida. Se on vähä niinku can. I can. Minä pystyn. Minä osaan.

Paikoitellen oma osaaminen kyseenalaistettiin:

4K: Tehdä. Mikä on tehdä?
 Kirjojen kahinaa...
 4K: Must tuntuu et siihen pitää laittaa niinku tehdä se perusmuoto teh...
 4?: Tehdä. Göra. Gör.
 4K: Ainii, gör tietysti. Mä unohdan kaikki sanat aina.
 4?: Mäki.
 4K: Siis nää on niin väärä lauseit must tuntuu silt oikeesti.

4?: Koti. Ett hem. Hemmet.
 4?: Mitä?!

4?: Hemma.
 Naurua.
 4O: Jossain tääl oli hemma. Jossain kappaleessa.
 4K: No kodissa.
 4K: Eiks jobi eiks se oo onks työ siellä? Etsi onks se työ siellä. onks se en job?
 4?: Se oli en.
 4?: En hem
 Kirjoitetaan samalla.
 Noniin en hem. En. På en hem. Kuulostaa niin väärältä.
 4K: Mut eihän sitä tartte sanoa. <tässä oppilas viitanee siihen, että näytelmä esitetään suullisesti>

Aineistosta nousi esiin myös yksi esimerkki, jossa näkyy, että oppilaat myös leikittelivät kielellä:

4K: Ja sit mikä on sen?
 4?: Se. Se meil on ollukki.

4K: Eiku sen.
 4?: Se on det tai den.
 4O: Dess. Kahella ässä.
 Naurua...
 4K: Jag kunna rätta dess. Ok, no kuulostaa ruotsalaiselta. Luotetaan siihen et se on oikein.
 4?: Rotta.
 4?: Se kirjoitetaan rätta.
 4?: Eli lausutaan rotta.
 4?: Mä en tiedä miten se lausutaan mut silti.

Alla olevassa esimerkissä oppilas 4V muisti sanan ensin väärin, mutta korjasi sen itse lähes saman tien. Työn edetessä oppilas kuitenkin oletettavasti turhautui tehtävän tekoon (kyseessä viimeinen kolmesta oppitunnista) ja toisteli bröd-sanaa ilmeisen tietoisena siitä, että hänen sanomansa käännökset olivat väärin. Tässä kohtaa oppilas 4K ohitti kyseisen oppilaan ja jatkoi tehtävän tekoa oppilaan 4O kanssa:

4K: 4O. Rikki. Mikä on rikki? Etsi rikki.
 4V: Se on bröd. Eiku ai nii, bröd on leipä.
 4K: Mikä toi oli toi ropar? Eiks ropar ollu huutaa?
 4V: Ropar oli bröd.
 4?: Ropar oli huutaa. Kai, emmä oo varma. No mä voin etsii sen.
 4O: Rikki on sönder.
 4K: Sönder. Sitten. Miten se kirjoitetaan?
 Tavataan...
 4V: Vähän niinku bröd mutta sönder.
 4K: Nyt etsi mikä on semester 4O.
 4O: Mikä?
 4K: Semester

Monet oppilaiden kohtaamista ongelmista liittyivät sanaston ohella **kielen rakenteisiin**. Alla olevassa esimerkissä oppilaat pohtivat käsikirjoituksensa alkua ja mitä ilmeisimmin olla-sanan oikeaa muotoa:

4K: Voiks voiks ruotsin kielel alottaa är?
 4?: Emmä tiedä.
 4K: Koska niinku et se on on. Koska har on niinku olla jotain.
 Naurua
 4K: Nonii.
 4O: Silleen niinku nyt on. Mut ei se voi silleen nytkään vai...
 4?: Onks se ollu jossain tekstissä?
 4K: Nii.
 4?: Et esimerkiks että on aamu.
 4K: Joo joo se on hyvä.

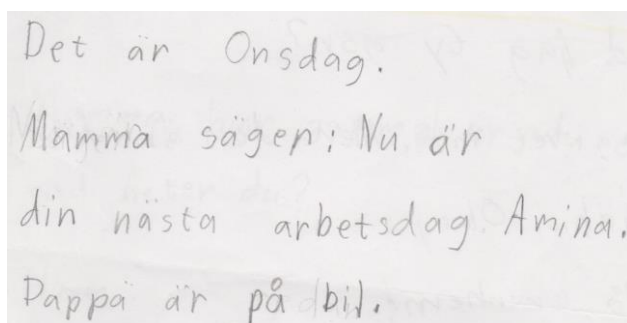
Oheisessa esimerkissä viitataan jo edellä olleeseen sinun-sanaan liittyvään ongelmaan:

4K: Miten me tiedetään?
 4O: Et niinku din on niinku se ihan yksikkömuoto sit ett mikä din ditt on sit niinku se.
 4K: Eiku se on en ja ett.
 4K: Nii ku sille sanoo ja niille.

4O: Ja sitte dina on niinku sit monikko.
4K: Mut mut onks toi niinku en vai ett sukunen?

Myös rakenteisiin liittyvissä ongelmatilanteissa oppilaat viittasivat paikoitellen englannin kieleen. Ensimmäisessä esimerkissä on mielenkiintoista huomata, että oppilaat osasivat preposition (in) englanniksi, mutta eivät ruotsiksi:

4K: Kun jos se on jossain sisällä.
4?:Nii.
4K: Nini silloinhan se on niinku se mikä on aina se niinku vähä niinkus.
4?: Ei se oo en bil.
4?:Se on niinku in.
4K: Nii.
4O: Niinku eiks se oo på?
4K: Nii se on



4K: Mä en osaa näit kommer ja komma juttui.
Naurua ja toistoa...
4?: Mikä niis oli eroo?
4?: Emmä tiedä.
4O: Eiks joku kommer oo niinku kun menevät tai tulevat?
4K: Nii.
Naurua...
4?:Komma niinku
4O: Emmä oo varma sitte. Se on niinku monikko.
4?: Mä muistin sen vaan englanniks. Mut mä en osaa sitä suomeks. Se ei varmaan hirveesti auta.

Myös muut kielen rakenteisiin liittyvät ongelmat liittyivät pääosin prepositioiden ja artikkelien käyttöön:

4K: Miten voidaan sanoa töissä ku sitä ei oo?
4?: På.
Toistetaan på-sanaa...
4K: Mä aina unohdan sen på.
Toistetaan moneen kertaan...
4?: Sisällä työpaikan. Työpaikan sisällä.
4O: Eiks se ollu bil?
4?: Bil on auto.
Naurua...
4?: Työ.
4K: Mut eiks se oo niinku ett job? På job.
4?: Mitä tääl on tämmösii sanoja mitä ei ikinä oo tullu tai ei oo tullu vielä?

4?: No mikä estää.

4K: Joppe on varmaan polveutunu ruotsin kielen sanasta job. En job. Eiku ett job. Mä aina laitan ne artikkelit väärinpäin.

4?: Se. Mikä oli se?

4?: Se on täällä. Se on täällä. Se on täällä. i. Mikä. Eiku onks se tuolla?

4K: Emmä tiedä. Se on den tai det. Mut mitä. Ainii batong. Se on batong. En batong. Joten se on den. (kahdesta suusta)

Se on den.

Naurua...

Alla oleva esimerkki kuvaa hyvin ryhmän sisäistä työnjakoa. Oppilas 4K, joka on selvästi ottanut itselleen ryhmänjohtajan tehtävän, oli huolissaan siitä, oliko käsikirjoitus rakenteellisesti oikein. Hän myös teki päätöksen artikkelin valinnasta:

4K: Voiks sen sanoo tommy du glömma en patong.

4K: Voiks voiks sen sanoo en batong? Ku Sari on kertonu et se pitää taivuttaa sillee (huolestunut ääni)

4?: No emmä tiedä.

4?: Se on varmaan batong vaan.

4?: Mut musta se on taas...

4K: Nonii, Se on en batong koska sinä unohdit sinun pamppusi.

Se on en batong. Siinä puhutaan yhdestä.

kirjoitetaan samalla:

4?: se on b:llä.

Myös pronomien valinta aiheutti hieman väittelyä, joskin jälleen hyvässä hengessä:

4K: Sitten. Sitten han...han ska...

4O: Hei se on hon koska nythän puhutaan Aminasta.

4K: Ei puhuta vaan (huokaus) Tommi. 4O. Sä olit välillä vähän pihalla. Ei millään pahalla.

4O: Joo. Kuule arvaa kuinka monta kertaa sä oot ollu pihalla.

Naurua...

4K: Nii mä oon kyl aika...

Kaikissa yllä olevissa esimerkeissä korostuu oppilaiden yhteistyö ja halu yhdessä ratkaista esiin tulleita ongelmia. Esimerkeistä on helposti tulkittavissa ryhmän sisäinen työnjako: oppilas 4K on selvästi ottanut itselleen ryhmänjohtajan tehtävän. Hän muun muassa huolehti käsikirjoituksen kirjoittamisesta ja jakoi tehtäviä muille ryhmän jäsenille, joskin pääasiassa oppilaalle 4O. Oppilaan 4K roolia kuvaa hyvin myös alla oleva esimerkki, jossa hän jää hetkeksi yksin muiden lähtiessä hakemaan luokasta sanakirjaa. Oppilas kirjoittaa käsikirjoitusta ja puhuu samalla ääneen:

Hänellä on vapaapäivä ja semmester. Mä laitan nyt tähän jos ne ei löydä <ilmeisesti sanakirjaa>: semmester. En semmester. Hänellä on en semmester, koska se on yksi vapaapäivä.

Tommy tänähtalöpfung.
Han har en semmester.

Aineistosta löytyi myös muutama esimerkki, jotka liittyivät lähinnä yleiseen **ohjeistamiseen liittyviin asioihin**. Kyseiset esimerkit kuvaavat nekin hyvin ryhmän sisäistä työnjakoa ja oppilaan 4K roolia ryhmänjohtajana:

Kyseinen oppilas kantoi huolta itse tehtävänannosta ja huolehti muun muassa siitä, että annettuja sanoja käytettiin:

4K: Noniin. Me ollaan aika hyvin aika hyvin päästään koska nyt me päästään kahesta sanasta eroon. Sit meil on enää viis.

4K: Jes, nyt me käytettiin kaks. Tuolta ja tuolta. Enään kaks. Gammal ja heter.

4?: no niin sit meillä on. meil on enää yks.

4?: hyvä. heter. oikeesti vaan yks. meil on vaan heter enää.

Kyseisen oppilaan johdolla mietittiin jäljellä olevien sanojen käyttöä:

4K: Joku vois sanoo et jag heter. Sit se ois helppo. Mut täs ei oo ketään jonka tarvis enää oikeen esittäytyy. Ni mihin ton heter ja gammal vois saada?

4V: ööö...

4K: Tai gammal?

Lisäksi oppilas 4K ohjeisti kahdessa eri tilanteessa oppilasta 4O sanakirjan käyttämisessä:

4K: Tos voi olla sit aika paljon selattavaa koska sanakirjoissa on yleensä yli tuhat sivuu.

Luetellaan aakkosia ja haetaan sanakirjasta...

4O: Vee. Se on melkein vika.

Jatketaan hakua...

4K: Mieti sillä lailla, että kun me vapaapäivä va paa (tavaa) tos on nyt koo. Vee aa koo. va. se tulee vee aa...

4K: 4O, etsi. 4O etsi

Sun pitää nyt tajuta. Sun pitää etsii ni miten sanotaan "miten niin".

4O joku 4O niin 4O niin etsi yks lause. Sun pitää etsii yks lause ja se lause on miten niin.

Ja sit sä voit (ooiih, huokaisee)

4O: Mikä se ees niinku on?

4K: 4O nyt, mitä sä laitoit siihen? (hieman hermostunut ääni)

4O: Miten niin? Kato.

4K: Laita sinne miten. Ensin sun pitää tajuta, laita miten.

4O: Hur kuinka ja sitte kuinka.

4K: Ja sit mitä on niin.

4O: Hur sã?

4K: No vois se kuulostaa ihan järkevältä. Kirjotettiin se noin?

8.4.3 Yhteenveto

Neljännän tutkimuskysymykseni mukaisesti olen edellä selvittänyt, mitä näkemyksiä oppilailla on tehtävien kiinnostavuudesta sosiaalisuuden näkökulmasta. Oppilaiden kyselylomakevastauksista nousi selkeästi esiin kaksi kategoriaa: 1) ryhmätyön merkitys yleisellä tasolla, sekä 2) ryhmältä saadun tuen merkitys tehtävien teolle.

Tutkimustulosteni mukaan moni oppilaista koki, että tehtävien mielekkyyteen vaikuttivat nimenomaan monet ryhmätyölle ominaiset piirteet. Vastauksissa mainittiin yhteistyön merkitys sekä se, että ryhmän kanssa on miellyttävämpää työskennellä kuin yksin. Osassa vastauksia korostuivat ryhmätyön ohella myös tehtävälle tyypilliset oppijälähtöisyyttä tukevat piirteet sekä se, että oman työn sai esittää muulle luokalle. Tältä osin tutkimustulokseni ovat yhteneväiset esimerkiksi Wongin & Looin (2010) tutkimustulosten kanssa, joissa niin ikään korostuivat ryhmätyöskentelyn merkitys sekä oman työn esittelemisen tärkeys muulle luokalle. Tutkimustulokseni kuitenkin osoittavat, että joissakin tapauksissa ryhmän sisäiset konfliktit tai ryhmän kokoonpano vaikuttivat negatiivisesti oppilaiden kokemuksiin. Tällöin kyse oli pääsääntöisesti yksittäisen tai yksittäisten oppilaiden poikkeavasta käytöksestä tai ryhmän sukupuolijaosta.

Tutkimustulokseni osoittavat, että monet oppilaista arvostivat ryhmältä saatua tukea tehtävien teon aikana. Oppilaiden vastauksista ilmenee, että kavereiden kanssa tehtävien teko onnistuu paremmin kuin yksin ja että ryhmätyö on helppoa ja siinä kaverit voivat auttaa. Esille nousi myös näkemyksiä, joiden mukaan ryhmässä työ valmistuu nopeammin sekä se, että on positiivista, kun ideoita tulee useammalta suunnalta. Myös audiotallenteisiin pohjautuva aineistoni tukee edeltäviä näkemyksiä niin työn etenemisen, yhteistyön, ryhmältä saadun tuen kuin ryhmäytymisenkin osalta. Tutkimustuloksissani yhdyn myös Camón ja Ballesterin (2015) näkemyksiin, joiden mukaan oppijan äidinkielen käyttäminen vieraan kielen sanaston opiskelun tukena vaikuttaa positiivisesti erityisesti kielenopiskelun varhaisessa vaiheessa. Havaintomateriaalini analyysi paljasti, että oppilaat joutuivat lähes poikkeuksetta turvautumaan oman äidinkieliensä käyttöön etsiessään tarvitsemaansa tietoa tehtävästä suoriutuakseen.

8.5 Yhteenveto keskeisimmistä tutkimustuloksista

Esitän tässä luvussa kootusti tutkimukseni keskeisimmät tutkimustulokset. Nimeän alaotsikot keskeisen sisällön, en tutkimuskysymysteni tai edeltävien lukujen mukaisesti. Kukin alaotsikko alkaa sisältöä kuvaavalla oppilassitaatilla ja samalla tiivistää kyseisen luvun keskeisimmän sisällön (ks. myös Harjanne 2006, 311).

”Kun pääsi puhumaan ruotsinluokan ulkopuolelle ruotsia!”: Oppilaat uudenlaisen opiskelutilanteen äärellä

Koulurakennuksen ulkopuolelle sijoittuvat opiskelutilanteet tarjoavat oppijoille monia eri mahdollisuuksia vieraan kielen eri osa-alueiden harjoitteluun. Moni oppilaista koki vieraan kielen käyttämisen luokkahuoneen ulkopuolella itselleen mieluisana, merkityksellisenä ja paikoitellen jopa helppona. Tähän lienevät vaikuttaneet myös spatiaaliseen tilaan ja tavallisuudesta poikkeavaan opiskelutilanteeseen liittyvät tekijät. Joissakin tapauksissa ne kuitenkin myös vaikeuttivat retkien aikaista viestintää, kun oppilaat jännittivät itselleen uudenlaisia ja vieraita viestintätilanteita. Vähäisen kielitaitonsa takia moni oppilaista tarvitsi retkien aikana myös tukea, joko visuaalista tai sanallista, suoriutuakseen viestintätilanteista. Retkiä edeltänyt luokkahuoneharjoittelu koettiin näissä tilanteissa tärkeänä osana viestinnästä suoriutumista. Retket mahdollistivat oppilaille aitojen kielellisten kokemusten hankkimisen heidän testatessaan omaa oppimistaan ja havaintojaan todellisissa yhteyksissä. Mitä ilmeisimmin he kokivat itsensä näissä opiskelutilanteissa tekijöinä, kokijoina tai toimijoina; kielenkäyttäjinä. Oppilaskokemukset osoittivat, että vieraan kielen käyttäminen ”oikeisiin asioihin” teki opiskelutilanteista oppilaille merkityksellisiä ja oletettavasti myös mieleenpainuvia. Tämä tukee myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014) olevaa näkemystä autenttisuudesta eli oppimisympäristöjen laajentamista koulurakennuksen ulkopuolelle ja näissä tilanteissa oppimista.

”Sitä tehdessä minulla jäi sanat paremmin mieleen”: Viestinnällisten tehtävien monitahoinen merkitys oppilaiden oppimiskokemuksille

Oppimisen merkityksellisyyttä tutkiessani mielenkiintoni kohdistui oppilaiden omakohtaisiin näkemyksiin omasta oppimisestaan sekä roolistaan oppijana. Liitin oppijan roolin tässä yhteydessä tehtävissä opittujen asioiden lisäksi kaikkiin niihin tekijöihin, joiden oppilaat

näkivät jollakin tavalla vaikuttaneen omaan oppimiseensa ja tehneen oppimisesta itselleen jollakin tavalla merkityksellistä.

Tutkimuksessa mukana olleet tehtävät tukivat vieraan kielen oppimista monin eri tavoin. Ne auttoivat niin yksittäisten sanojen, lauseiden kuin ääntämisenkin oppimista. Oppimiseen ja sanojen muistamiseen vaikuttivat monet tehtävänannoille tyypilliset piirteet: sanojen toistaminen, kirjoittaminen, niiden sisällyttäminen puheeseen sekä itse tehtävätyypille eli viestinnälliselle tehtävälle ominaiset piirteet. Tehtävätyypille luontaiset ominaisuudet nähtiin myös koulurakennuksen ulkopuolista viestintää tukevana, vaikka itse harjoittelu tapahtuikin luokahuoneessa. Tämä voitaneen tulkita siten, että ainakin osa oppilaista koki tehtävät ja niiden kautta tapahtuneen oppimisen itselleen jollakin tavalla merkityksellisenä heidän ymmärtäessään luokahuoneharjoittelun mukanaan tuomat hyödyt koulurakennuksen ulkopuoliselle viestinnälle.

”Se et sai tehdä omat nuket ja suunnitella niitä sanoja minne ne kuuluu.”: Oppilaan autonomian ja tehtävien kiinnostavuuden välinen suhde

Tehtävien kiinnostavuuteen vaikuttavat monet eri tekijät. Se, mikä kustakin tehtävästä tekee yksittäiselle oppijalle merkityksellisen, voi johtua muun muassa hänen persoonastaan ja sen hetkisestä osaamisestaan. Lähtökohtaisesti voidaan kuitenkin olettaa, että kun tehtävä tukee oppijan aktiivista ja vastuullista roolia, se todennäköisesti myös vaikuttaa positiivisesti hänen näkemyksiinsä kulloinkin tekeillä olevasta tehtävästä.

Oppijälähtöisyydellä oli selkeä yhteys tehtävien kiinnostavuuteen. Oppilaat arvostivat tehtävien mahdollistamaa vapaata, osallistavaa, luovaa, sekä omaa mielikuvitusta ja pohdintaa hyödyntävää työskentelytapaa. Autonomiarajoittavat tekijät olivat toisaalta juuri niitä, jotka yksittäiset oppilaat kokivat negatiivisina. Vaikka joissakin vastauksissa myös perinteiset sanastotehtävät nähtiin hyvinä, lähes poikkeuksetta oppilaat pitivät tutkimuksessa mukana olleista tehtävistä kirjan tehtäviä enemmän. Tästä voinee ainakin varovaisesti tehdä sen johtopäätöksen, että nykyaikaista kielenopetusta tulisi yhä enenevässä määrin ohjata oppijälähtöiseen ja oppijan autonomiaa tukevaan suuntaan. Työskentelyn ei myöskään tulisi rajoittua vain oppikirjoissa olevien tehtävien tekoon, vaan tehtävät tulisi suunnitella siten, että ne tukisivat mahdollisimman monipuolisesti myös koulurakennuksen ulkopuolella tarvittavia, mahdollisesti myös muita kuin kielellisiä taitoja.

...”kivointa oli tehdä kavereitten kanssa sitä koska silloin onnistuu paremmin.”: Sosiaalisuuden merkitys tehtävien kiinnostavuudelle

Lähtökohtaisesti voitaneen olettaa, että oppilaiden mahdollisuus työskennellä ryhmässä jo itsessään lisää tehtävän kiinnostavuutta. Ryhmätyö liitettiin myös tässä tutkimuksessa hyvin vahvasti osaksi tehtävien mielekkyyttä. Muun muassa ystäviltä saatu apu, yhdessä tekeminen sekä oppijälähtöisyys olivat asioita, jotka nousivat aineistosta esiin. Tehtävät oli suunniteltu sellaisiksi, että ne luonnostaan ohjasivat oppilaita työskentelemään ja ratkaisemaan eteen tulevia ongelmia yhdessä. Se, miten yksittäinen oppilas näki ryhmänsä tai itsensä tehtävistä suoriutuvan, linkittyi joissakin tapauksissa muun muassa ryhmän yksilöiden toimintaan, oppilaiden rooliin ryhmässä tai ryhmien kokoonpanoon ylipäätään. Voidaan siis sanoa, että ryhmän sosiaaliset suhteet ainakin välillisesti vaikuttivat oppilaiden käsityksiin kulloinkin tekeillä olevasta tehtävästä. Muun muassa ryhmän kokoonpanoa lienee pohdittava tarkkaan, kun opettaja suunnittelee ryhmätyöskentelyä: tukeako oppijoiden autonomiaa ja antaa heidän itse valita ryhmänsä jäsenet, vai tulisiko opettajan koota ryhmät esimerkiksi oppijoiden osaamisen tai muiden henkilökohtaisten ominaisuuksien mukaan. Nämä lienevät asioita, joita opettaja arjessaan pohtii harva se päivä.

9 Tutkimuksen luotettavuus

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arviointiin ei ole olemassa mitään yksiselitteistä ohjetta (Tuomi & Sarajärvi 2009, 140). Metodikirjallisuudessa käytetään kuitenkin usein validiteetin (tutkimuksessa on tutkittu ja mitattu juuri sitä, mitä oli tarkoituskin mitata) ja reliabiliteetin (tutkimustulosten toistettavuus) käsitteitä (ks. esim. Beuving & de Vries 2015, 42; Tuomi & Sarajärvi 2009, 136). Esimerkiksi Merrick (1999, 26) kuitenkin kritisoi kyseisten käsitteiden liittämistä laadulliseen tutkimukseen, sillä ne ovat alun perin syntyneet määrällisen tutkimuksen piirissä. Kuten Tuomi ja Sarajärvi (2009, 136) toteavat, käsitteinä niiden ala vastaa pääasiassa määrällisen tutkimuksen tarpeita. Taustansa takia kyseisiä käsitteitä pyritään laadullisessa tutkimuksessa välttämään (Hirsjärvi ym. 1997, 232) tai korvaamaan ne joillakin toisilla (Tuomi & Sarajärvi 2009, 137; ks. myös Bryman 2001, 272; Hammersley 2008, 47). Edellä mainituista syistä laadullisen tutkimuksen luotettavuutta kuvaavat käsitteet tulkitaan, ja suomalaisessa kirjallisuudessa myös käännetään, monin eri tavoin (Tuomi & Sarajärvi 2009, 137).

Toisin kuin tutkijat edellä, Hammersley (2008) väittää, että laadullisen ja määrällisen lähestymistavan väliset vastakohdat ovat suurelta osin kuviteltuja. Tällä hän tarkoittaa, että ne nojaavat harhaanjohtaviin käsityksiin tutkimusparadigmojen luonteesta ja niiden arvioinnista. Hän ehdottaakin, että sekä tutkimusprosessin että sen tulosten arviointistandardit olisivat yleisellä tasolla samat riippumatta siitä, onko tutkimus laadullinen vai määrällinen. Yksityiskohtaisempia arviointikriteerejä tulisi varioida sen mukaan, miten ne soveltuvat esiteltujen johtopäätösten luonteeseen sekä aineistonkeruussa ja analyysissä käytettyihin menetelmiin. (Hammersley 2008, 42.)

Kuten Harjanne (2006) Brymaniin (2001), Tuomeen ja Sarajärveen (2002), Wolcottiin (1990) ja LeCompteen ja Preissleen (1993) viitaten toteaa, laadullisen tutkimusotteen vahvistuessa kasvatustieteissä 1980-luvun lopulla esiin on noussut myös toinen tapa tarkastella tutkimuksen luotettavuutta. Siinä korostuvat tiedon subjektiivisuus, pragmaattinen totuusteoria sekä yhteisymmärrykseen pohjautuva totuusteoria. Tällöin tutkimuksen luotettavuutta arvioidaan naturalistisin perustein, eli esimerkiksi siten, miten tutkimus ymmärretään tai kuinka käyttökelpoinen se on. (Harjanne 2006, 319.) Lincoln ja Guba (1985) nostavat esiin tutkimuksen luotettavuuden (*trustworthiness*), jolloin keskeiseen rooliin nousevat tutkimuksen totuusarvo (*truth value*), sovellettavuus (*applicability*), muuttumattomuus (*consistency*) sekä neutraalius (*neutrality*). Tutkimuksen luotettavuuden arviointi pohjautuu tällöin uskottavuuden (*credibility*), siirrettävyyden (*transferability*), käyttövarmuuden (*dependability*) sekä vahvistettavuuden (*confirmability*) kriteereihin. Näistä jokaisella on vastinparinsa määrällisen tutkimuksen terminologiassa: uskottavuus/sisäinen validiteetti (*internal validity*), siirrettävyys/ulkoinen validiteetti (*external validity*), käyttövarmuus/reliabiliteetti (*reliability*), sekä vahvistettavuus/objektiivisuus (*objectivity*). (Lincoln & Guba 1985, 290, 300-318.)

Patton (2002b, 276) puolestaan painottaa laadulliselle tutkimukselle ominaisten inhimillisten tekijöiden merkitystä ja muistuttaa, että juuri niiden vuoksi tutkijan on pyrittävä raportoimaan tutkimusprosessinsa toteutus mahdollisimman kattavasti ja totuudenmukaisesti. Myös Hirsjärvi ym. (1997, 232-233) muistuttavat, että raportoinnin tarkkuus koskee kaikkia tutkimuksen vaiheita. Olen pyrkinyt raportoimaan tutkimuksen jokaisen vaiheen hyvin tarkasti ja yksityiskohtaisesti. Olen myös tuonut esiin tutkimusprosessin aikana ilmi tulleet ongelmakohdat, jotka liittyivät pääosin aineiston keruuseen sekä tulosten tulkintaan. Arvioin tutkimukseni luotettavuutta Lincolnin ja Guban (1985) uskottavuuden käsitteeseen tukeutuen, sillä aivan kuten Miles ja Huberman (1994,

278) yksiselitteisesti toteavat, uskottavuudessa kiteytyy koko tutkimuksen ydin. Se on tutkimustulosten totuusarvo: tulosten järkipäisyys sekä se, kuinka luotettavan ja uskottavan kuvan tulokset antavat sekä tutkittaville että tutkimusta lukeville. Jaottelen luvun pitkälti Harjanteen (2006, 320-325) mukaisesti, sillä se vastaa hyvin myös omaa käsitystäni siitä, minkälaisiin seikkoihin tutkijan on keskityttävä arvioidessaan tutkimuksensa luotettavuutta. Päätän luvun pohtimalla lyhyesti tutkimukseni eettisiä kysymyksiä.

Tutkimusaineiston uskottavuus

Pääasiallinen tutkimusaineistoni koostui kyselylomakkeiden avulla kerätystä aineistosta. Kyselylomakkeiden laadinnassa lähtökohtani oli suunnitella lomakkeet siten, että ne vastaisivat mahdollisimman hyvin oppilaiden ikää. Tästä syystä laadin kysymykset hyvin yksiselitteisiksi ja helposti ymmärrettäviksi, mutta kuitenkin sellaisiksi, että vastaukset voisi analysivaiheessa kohdentaa tutkimukseni keskiössä olevaan autenttisuuden määritelmään. Kiinnitin huomiota erityisesti kysymysten pituuteen, selkeyteen, lukumäärään sekä siihen, että kysymykset mahdollistaisivat myös eriävien näkemysten esittämisen. Viimeksi mainitulla pyrin erityisesti siihen, että oppilaat vastaisivat mahdollisimman rehellisesti ilman, että johdattelen heitä kysymystenasettelulla tiettyyn suuntaan. Kyselylomakkeet oli myös kirjoitettu sellaiseen muotoon ja sellaisia sanoja käyttäen, että ne soveltuivat kyseiselle kohderyhmälle. Hirsjärven ym. (1997) mukaan kyselylomakkeella olevien kysymysten laadinnasta ei ole mahdollista antaa tarkkoja sääntöjä. He nostavat kuitenkin esiin muun muassa kysymysten selvyiden ja spesifisyyden, kysymysten määrän sekä järjestyksen lomakkeella. Heidän mukaansa myös kysymysten pituuteen kannattaa kiinnittää huomiota: lyhyitä kysymyksiä on helpompi ymmärtää kuin pitkiä. Tutkijan tulisi välttää johdattelevia kysymyksiä sekä ammattikielen tai sellaisen sanaston käyttöä, jonka ymmärtäminen voi olla vastaajille vaikeaa. (Hirsjärvi ym. 1997, 202-203.) Kyselylomakkeideni uskottavuutta tukee niiden selkeyden ohella myös se, että sain lomakkeiden avulla kerättyä sellaisen aineiston, joka tulkintani mukaan peilasi oppilaiden todellisia kokemuksia tekemistään tehtävistä ja harjoittelusta. Ollakseen uskottavaa tutkimusaineistoa kyselylomakevastausten pitäisi vastata oppijoiden aitoja kokemuksia ja käsityksiä (Harjanne 2006, 322).

Kyselylomakkeiden huolellisesta laadinnasta huolimatta niiden avulla keräämääni aineiston uskottavuutta kuitenkin horjuttavat muutamat seikat. Aivan kuten Hirsjärvi ym.

(1997) toteavat, kyselytutkimukseen liittyy myös puutteita. Ei ole esimerkiksi mahdollista varmistua siitä, kuinka vakavasti vastaajat ovat suhtautuneet tutkimukseen eli kuinka huolellisesti ja rehellisesti he ovat vastanneet. Ei ole myöskään takeita siitä, kuinka hyvin vastaajat ovat ylipäättään selvillä kyselyn kohteena olevasta alueesta tai kuinka hyvin he ovat siihen perehtyneet. Kyselylomaketta tulisi lisäksi kokeilla ennen kuin se otetaan varsinaiseen tutkimuskäyttöön. (Hirsjärvi ym. 1997, 195, 204.) Osa saamistani vastauksista oli sellaisia, että niistä pystyi päättämään oppilaiden vastanneen kysymyksiin hyvinkin huolimattomasti tai ilman, että he juurikaan miettivät, mitä heiltä kysytään. Jotkut vastauksista olivat vain yhden sanan mittaisia, kun taas osasta vastauksia puuttuivat pyydetyt perustelut. Tämä ei tulkintani mukaan johdu siitä, etteivätkö oppilaat olisi olleet selvillä kyselyn kohteena olevasta asiasta. Pikemminkin otaksun ammatillisen kokemukseni perusteella tämän johtuvan motivaation puutteesta ja siitä, että kyseiset oppilaat eivät olleet kiinnostuneita opiskelemaan ruotsia. Se, kuinka huolellisesti ja tarkasti oppilaat vastasivat, oli monin paikoin rinnastettavissa heidän opintomenestykseensä: mitä paremmin oppilas suoriutui opinnoistaan, sitä tarkemmin hän myös vastasi kyselylomakkeiden kysymyksiin. Tutkimukseni uskottavuutta mahdollisesti horjuttaa myös se, etten pilotoinut kyselylomakkeita ennen niiden käyttöä. Vaikka suunnittelin lomakkeet pääosin opettajankokemukseni pohjalta, en tulkitse tämän vaikuttaneen ainakaan merkittävästi kyselylomakkeiden uskottavuuteen, sillä sain niiden avulla vastaukset esittämiini kysymyksiin.

Keräsin osan aineistostani audiotallentamalla valitun oppilasryhmän työskentelyä. Äänitallennus toi mukanaan joitakin aineiston uskottavuuteen vaikuttavia tekijöitä. Nämä liittyivät suurelta osin teknisiin ongelmiin, joita olen selvittänyt luvussa 7.3.1. Ennen aineistoon perehtymistä olin lähes vakuuttunut siitä, että audiotallentaminen vaikuttaisi ainakin joiltakin osin oppilaiden toimintaan, sillä he eivät olleet tottuneet siihen, että heidän työskentelyään havainnoidaan nauhoittamalla. Aineistoon perehtyessäni ja sitä litteroidessani havaitsin kuitenkin hyvin pian, että oppilaat eivät juurikaan, paria viittausta sanelukoneisiin lukuun ottamatta, kiinnittäneet huomiota siihen, että heidän työskentelyään nauhoitettiin. Mitä pidemmälle työskentely eteni, sitä vähemmän he kiinnittivät huomiota sanelukoneisiin. Litteroin aineiston sanatarkasti mutta en esimerkiksi kirjannut ylös puheiden tai taukojen pituuksia. Tämä ei tulkintani mukaan horjuta aineistoni uskottavuutta, sillä kuten Hirsjärvi ym. (1997, 222) toteavat, aineiston litteroinnin tarkkuudesta ei ole olemassa mitään täsmällistä ohjeistusta. Ongelmaksi muodostui pikemminkin se, etten saanut oppilaiden puheesta aina selvää. Tämä johtui useimmiten

siitä, että he puhuivat usein päällekkäin, liian hiljaa tai liian kaukana sanelukoneista. Kuuntelin audiotallenteet vasta pitkän ajan kuluttua niiden nauhoittamisesta, joten en aina ollut varma siitä, kuka missäkin vaiheessa puhui. Tämä johti siihen, etten voinut aina yhdistää yksittäisen oppilaan puhetta hänen kyselylomakevastauksiinsa.

Triangulaatiota on pidetty yhtenä laadullisen tutkimuksen uskottavuutta lisäävänä tekijänä (Harjanne 2006, 322; Lincoln & Guba 1985, 301; Tuomi & Sarajärvi 2009, 143). Triangulaatiolla tarkoitetaan muun muassa tiedon keräämistä monin eri menetelmin, eri ihmisiltä ja eri paikoista (Maxwell 2005, 112). Tutkimuksessani triangulaatio toimi tutkimusaineiston osalta hyvin. Aineistoni koostui kahdesta erillisesti aineistokokonaisuudesta, jota täydensi kokemukseni opettajana sekä se, että tunsin tutkimuksen kohteena olevat oppilaat hyvin. Kuten Maxwell (2005, 110) Beckeriin ja Geeriin (1957) viitaten esittää, tutkittavien pitkäaikainen ja intensiivinen havainnointi tarjoaa tutkijalle muita menetelmiä kattavamman ja rikkaamman aineiston. Tällä hän tarkoittaa, että moninaisen aineiston lisäksi tutkittavien pitkäaikainen observointi mahdollistaa myös vääränlaisten assosiaatioiden poissulkemisen sekä mahdollisuuden kehittää ja kokeilla vaihtoehtoisia hypoteeseja (ks. myös Lincoln & Guba 1985, 301). Tunsin tutkimukseeni osallistuneet oppilaat hyvin, sillä olin heidän opettajansa. Olin heidän kanssaan vuorovaikutuksessa viikoittain, joten minulla oli suhteellisen hyvä kuva heistä sekä ryhmä- että yksilötasolla. Olin myös hyvin tietoinen heidän työskentelytavoistaan, osaamisestaan sekä niistä haasteista, jotka liittyivät ruotsin kielen oppimiseen ja opiskeluun. Oma positioni suhteessa tutkittaviin on mahdollista tulkita tutkimukseni uskottavuutta horjuttavana tekijänä. Selvitän tätä problematiikkaa yksityiskohtaisemmin seuraavassa alaluvussa.

Tutkimusaineiston analyysin ja tulosten uskottavuus

Toteutin aineistoni analyysin teoriaohjaavasti. Analyysia ohjasivat yhtäältä teoriasta nostamani keskeiset käsitteet sekä toisaalta aineistosta nousseet, luokittelussa käyttämäni analyysiyksiköt. Muun muassa Hirsjärvi ym. (1997, 195) esittävät, että varsinkin kyselytutkimuksissa aineisto voidaan saada nopeasti digitaaliseen muotoon ja analysoida se tietokoneavusteisesti; tämä kuitenkin edellyttää heidän mukaansa lomakkeen huolellista suunnittelua. Itse päädyin tietokoneavusteisten ohjelmien sijaan käsittelemään ja luokittelemaan aineistoni perinteisillä toimistotyökaluilla, eli Word- ja Excel-ohjelmilla,

sillä ne olivat minulle entuudestaan tuttuja työvälineitä ja ajattelin niiden soveltuvan aineiston käsittelyyn hyvin.

Analysoin aineistoni yksin. Sen voidaan eittämättä tulkita horjuttavan analyysini uskottavuutta (ks. esim. Lincoln & Guba 1985, 301). Kuten Tuomi ja Sarajärvi (2009, 144) Denziniin (1978) tukeutuen esittävät, triangulaatio voi tutkimusaineiston lisäksi kohdistua myös tutkijaan. Heidän mukaansa tämä tarkoittaa, että tutkijoina on tällöin mahdollisimman monta henkilöä tai, että aineistoa analysoi usea eri tutkija. En kuitenkaan päätenyt ottamaan tutkimukseeni mukaan toista tutkijaa, sillä uuden ihmisen perehdyttäminen varsin monivaiheiseen tutkimukseeni olisi ollut ajankäytöllisesti mahdotonta. Pyrin Harjanteen (2006, 323) tavoin varmistamaan analyysini uskottavuutta muilla keinoin, kuten tarkistamalla tekemäni luokittelun useaan otteeseen. Samassa yhteydessä varmistin, että luokitteluni pohjana käyttämäni kriteerit vastasivat edelleen alkuperäisiä näkemyksiäni aineiston teemoittelusta. Kävin myös useaan otteeseen läpi kyselylomakkeilla olevat tekstit ja varmistin, että ne ovat täysin yhteneväiset digitaalisessa muodossa olevien tekstien kanssa. Paikoitellen koin kuitenkin ongelmalliseksi sen, että osa vastauksia oli luokiteltavissa useaan eri teemaan kuuluvaksi. Kuten Harjanne (2006, 323) toteaa, laadullisen aineiston analyysiin sisältyy aina tutkijan omaa tulkintaa. Voidaankin kysyä, olisiko analyysin tulos mahdollisesti muuttunut, jos sen tekoon olisi osallistunut toinen tai toisia tutkijoita, tai mikäli olisin päätenyt luokittelemaan aineistoni toisella tavalla.

Brymanin (2001) mukaan laadullista tutkimusta kritisoidaan joskus liiallisesta subjektiivisuudesta. Tällä hän tarkoittaa, että laadullisen tutkimuksen tulokset nojaavat liikaa tutkijan usein epäyhtenäisiin näkemyksiin siitä, mikä tuloksissa on merkittävää ja tärkeää. Laadullista tutkimusta on kritisoitu myös tutkijan ja tutkittavien välisistä, usein läheisistä väleistä (Bryman 2001, 282) sekä kuten Harjanne (2006, 324) toteaa, tutkijana toimivan opettajan vaikeudesta kyseenalaistaa tuttua. Voidaankin kysyä, vaikuttiko oma subjektiivisuuteni ja roolini suhteessa tutkittaviin tutkimustulosteni uskottavuuteen. Olen luvussa 7.3.1 pyrkinyt kuvaamaan tutkimuksen aikaista positiotani ja toimimaan kyseisessä roolissa mahdollisimman objektiivisesti. Oma käsitykseni kuitenkin on, aivan kuten myös Harjanne (2006, 325) toteaa, että tulosten tulkintaan vaikutti tutkimuskohteeni hyvä tuntemus, mutta myös kokemukseni vastaavanlaisten tehtävien teettämisestä myös muilla opetusryhmillä. Minulla oli siis jo ennen tutkimuksen aloittamista tietynlainen näkemys ja kokemuspohjaa siitä, miten oppilaat yleisesti ottaen suhtautuvat tämänkaltaiseen harjoitteluun ja tehtäviin. Pystyin omaa tietopohjaani hyödyntäen

analysoimaan tutkimustuloksia varsin monipuolisesti. Tavoitteeni oli tutkimukseni avulla pikemminkin vahvistaa ja trianguloida jo olemassa olevaa tutkimustietoa suhteessa omaan aineistooni. Olen käyttänyt tutkimustulosten esittelyssä runsaasti otteita aineistostani. Runsas esimerkkien käyttö antaa tukea tutkijan tulkinnoille ja täten myös vahvistaa tulkinnan uskottavuutta (Bryman 2001, 471-472). Jokainen luku päättyy lisäksi yhteenvetoon, johon on koottu kyseisen luvun keskeisimmät tutkimustulokset. Lukijan on täten mahdollista lukukohtaisesti nähdä, mihin tulkintani kulloinkin pohjautuvat.

Tutkimuksen eettisten kysymysten pohdintaa

Kun pohditaan laadulliselle tutkimukselle tyypillisiä, esimerkiksi aineistonkeruuseen liittyviä piirteitä, on Tuomen ja Sarajärven (2009) mukaan hieman yllättävää, kuinka pienimuotoinen rooli tutkimuksen etiikalla ja tutkijan moraalilla on laadullisen tutkimuksen oppaissa. Hämmästyttävää on se, että mitä vapaamuotoisempia tiedonhankintamenetelmät ovat, sitä enemmän ne muistuttavat arjen kanssakäymistä. Loogista olisi ajatella, että juuri tällöin painottuvat tutkimuseettiset kysymykset. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 125.)

Hyvää tutkimusta ohjaa Tuomen ja Sarajärven (2009) mukaan eettinen sitoutuneisuus. Hyvän tutkimuksen kriteereillä he viittaavat tutkimuksen sisäiseen johdonmukaisuuteen sekä eettiseen kestävyYTEEN. Keskeiseksi nousevat tällöin kysymykset tutkimuksen laadusta, tutkimusaiheen valinnasta, tutkijan vastuusta tulosten soveltamisessa sekä niistä standardeista, jotka koskevat tiedonhankintaa ja tutkittavien suojaa. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 127, 129-131.) Myös Ryen (2007) puhuu säännöistä ja suostumuksesta (*codes and consent*), salassapidosta (*confidentiality*) sekä luottamuksesta (*trust*). Säännöillä ja suostumuksella tarkoitetaan tutkittavien oikeutta tietää, että heitä tutkitaan sekä oikeutta saada tietää tutkimuksen luonteesta. Heidän tulee myös olla tietoisia oikeudestaan jättäytyä pois tutkimuksesta milloin tahansa. Salassapidolla tarkoitetaan tutkijan velvollisuutta huolehtia siitä, ettei tutkittavien henkilöllisyys tai tutkimuksen tekopaikka tule tutkimuksesta ilmi. Luottamuksella viitataan tutkijan ja tutkimukseen osallistuvien väliseen suhteeseen sekä tutkijan kollegiaaliseen vastuuseen siitä, ettei hän tee mitään sellaista, mikä vähentää potentiaalisten tutkittavien halukkuutta osallistua myös muihin tutkimuksiin. (Ryen 2007, 219, 221-222.)

Pyrin tutkimuksessani mahdollisimman kattavasti huomioimaan eettisyyteen liittyvät seikat. Koska tutkimukseeni osallistuvat oppilaat olivat alakouluikäisiä, pyysin heidän huoltajiltaan kirjallisen suostumuksen lapsen osallistumisesta tutkimukseen. Kerroin huoltajille toimittamassani dokumentissa hyvin tarkasti, miksi olen keräämässä aineistoa, mitä tutkimukseni käsittelee, keitä siihen osallistuu sekä sen, minkälaisilla menetelmillä kerään aineistoni. Painotin myös sitä, että tutkimukseen osallistuminen on täysin vapaaehtoista ja ettei oppilaiden henkilöllisyys tule tutkimuksessani missään vaiheessa esiin. Vapaaehtoisuudella tarkoitan tässä yhteydessä aineistonkeruuseen ja sen käyttöön liittyviä kysymyksiä. Mikäli joku huoltaja olisi kieltänyt lastaan osallistumasta, kyseinen oppilas ei olisi täyttänyt kyselylomakkeita, eikä hänen työskentelyään olisi audiotallennettu. Mahdollinen kieltä ei kuitenkaan olisi koskenut tehtävien tekoa. Tämä johtuu siitä, että tehtävät tehtiin lukujärjestyksen mukaisesti ruotsin tuntien aikana. Tässä yhteydessä lienee kuitenkin syytä mainita, että kukaan huoltajista ei kieltänyt lapsensa osallistumista tutkimukseen. Kuvasin huoltajille toimittamassani dokumentissa lyhyesti myös aineiston säilytykseen liittyvät asiat. Esimieheni ohjeistuksen mukaisesti pyysin luvan tutkimukseeni kirjallisesti myös työnantajaltani.

Selitin oppilaille hyvin tarkasti, että he ovat mukana tutkimuksessa ja mitä se tarkoittaa. Kävimme tutkimuksessa olevat tehtävänannot huolellisesti läpi, jotta jokaiselle muodostui selkeä käsitys sekä tutkimuksestani että siihen kuuluvista tehtävistä. Tämä tietenkin nostaa esiin mahdollisesti ongelmallisen ja pohdinnanarvoisen kysymyksen. Olivatko oppilaat liian nuoria ymmärtämään, mitä tutkimukseen osallistuminen käytännössä tarkoittaa? Sisäistivätkö he esimerkiksi sen, että heidän kokemuksiaan ja näkemyksiään julkaistaan kaikkien saatavilla olevassa tutkimuksessa. En kuitenkaan itse koe tätä tutkimukseni etiikkaa horjuttavana, sillä käytin oppilaisiin viitatessani heidän koodinimiään varmistaakseni heidän anonymiteettinsa.

Säilytin tutkimusaineistoani aineistosta riippuen joko kotona lukollisessa kaapissa tai salasanalla suojatulla tietokoneella, joihin vain minulla oli pääsy. Näin varmistin, että kukaan ulkopuolinen ei päässyt käsiksi tutkimusaineistooni. Olen tutkimuksessani käyttänyt myös tekijänoikeuslain alaista materiaalia. Sen kopiointiin ja muokkaamiseen sain luvat oikeudet omistavalta yritykseltä Ruotsista. Tutkijana olen pyrkinyt kuvaamaan jokaisen tutkimusprosessini vaiheen kattavasti ja totuudenmukaisesti tavoitellen näin laadullisesti mahdollisimman hyvää tutkimusta. Kuten Tuomi ja Sarajärvi (2009, 127)

hyvän tutkimuksen kriteereihin ja täten myös sen etiikkaan viitaten toteavat: ”*Eettisyys koskee myös tutkimuksen laatua.*”

10 Pohdinta

*”Usein nuorten kyky oppia ylittää minun kykyni opettaa,
ja saan itse oppia uusia asioita.
Tällainen kokemus on hyvin onnellinen, ja olen siitä
joka kerta kiitollinen.”*

Aleksis Salusjärvi

Käsitykset kielitaidosta sekä vieraan kielen opetuksesta, opiskelusta ja oppimisesta ovat vuosien saatossa muuttuneet. Nykytietoon pohjautuen ymmärretään, että oppimista edistävät monen muun tekijän ohella myös oppimistapahtumaan liittyvät tunteet sekä oppijan henkilökohtainen kiinnostus ja innostus kulloinkin opiskeltavaa asiaa kohtaan. Tiedetään myös, että oppijan oma aktiivinen ja toimijuutta korostava rooli edesauttavat oppimiseen liittyvien positiivisten kokemusten syntymistä. Autenttisuuden näkökulmasta tämä on oleellista, sillä autenttisuus ja kokemus ovat yhteydessä toisiinsa (Kaikkonen 2004). Tällöin painottuvat oppijan välittömät kokemukset omasta itsestään kokijana, toimijana tai tekijänä. Autenttisuus on käsitteenä kuitenkin varsin monisärmäinen eikä täysin yksiselitteisesti tai tarkasti määriteltävissä. Käsitteen monitulkintaisuus antaa tutkijalle mahdollisuuden käyttää sitä varsin monipuolisesti ja myös määritellä sen tutkimuksensa tavoitteisiin soveltuvaksi.

Tutkimustehtävänäni on ollut analysoida ja tulkita oppilaiden kokemuksia ja näkemyksiä autenttisesta ruotsin kielen harjoittelusta ja käytöstä heidän tehdessään tehtäviä sekä luokkahuoneessa että sen ulkopuolella. Tutkimukseni tuloksistani on pääteltävissä, että luokkahuoneen ulkopuoliseen vieraan kielen harjoitteluun ja käyttöön voidaan ratkaisevasti vaikuttaa tehtävien oikeanlaisella suunnittelulla ja täten edistää opiskelun mielekkyyttä ja merkityksellisyyttä. Lisäksi tutkimukseni on tuottanut tietoa oppijälähtöisestä, autenttisesta sanastonharjoittelusta ja oppilaiden kokemuksista perinteisestä harjoittelusta poikkeavan työmuodon parissa. Tarkoitukseni oli ensisijaisesti vahvistaa ja trianguloida jo olemassa olevaa tutkimusta mutta samalla myös löytää joitakin uusia näkökulmia suhteessa nykytutkimukseen.

Tutkimustuloksissani on paljon yhtymäkohtia moneen luokkahuoneen ulkopuolista kielenkäyttöä käsittelevään tutkimukseen. Näitä ovat muun muassa oppijoiden

mahdollisuudet testata osaamistaan muiden kanssa kommunikoidessaan (esim. Kirby 1977), positiiviset kokemukset uudenlaisista oppimisympäristöistä ja konteksteista sekä vaihtelu tavanomaiseen luokkahuonetyöskentelyyn (esim. Kenkmann 2011; Kirby 1977; Plutino 2016) tai varmuuden tunne, kun vierasta kieltä käyttää suullisesti (esim. Grim 2010). Luokkaretkien aikana myös arat oppilaat uskalsivat käyttää vierasta kieltä normaaleissa arjen viestintää edellyttävissä tilanteissa (Spencer 1990). Olen tutkimukseni avulla halunnut myös osoittaa, että oppilaiden ruotsin kieltä koskeviin asenteisiin voidaan vaikuttaa opetuksellisin keinoin ja näin edistää sen roolia kokemuksellisesti merkittävänä oppiaineena. Vaikka tutkimustulokseni osoittavat, että osa oppilaista koki koulurakennuksen ulkopuolisen ruotsin kielen harjoittelun ja käytön paikoitellen vaikeana, monelle tällainen harjoittelumuoto oli kuitenkin kokemuksena mielekäs ja merkityksellinen. Tähän vaikuttivat monet, muun muassa spatiaaliseen tilaan sekä tavallisuudesta poikkeavaan opiskelutilanteeseen liittyvät tekijät. Osa oppilaista myös koki, että heidän roolinsa nimenomaan kielenkäyttäjinä, ei vain retkellä olevina oppilaina, oli ollut heille merkityksellinen.

Tutkimustulokseni paljastavat myös joitakin eroja, ja tältä osin myös uutta tutkimustietoa suhteessa jo olemassa olevaan tutkimukseen. Viittaan tässä yhteydessä muun muassa Chenin ja Brownin (2012), Mimsin (2003) sekä Ozveririn ym. (2016) tutkimustuloksiin, joita kaikkia yhdistävät samankaltaiset näkemykset koulussa opittujen taitojen ja koulun ulkopuolella tarvittavan osaamisen yhteydestä. Tutkimuksissa todetaan muun muassa, että oppijoiden on vaikeaa nähdä yhteyttä koulussa opiskelemansa ja koulun ulkopuolisen elämän välillä ja että kouluopetus ei tue oppijoiden koulun ulkopuolista kielenkäyttöä. Esitetään myös, että laajasta kohdekielen hallinnasta huolimatta oppijat eivät kykene käyttämään kieltä koulurakennuksen ulkopuolisissa, vähemmän strukturoiduissa ja uudenlaisissa viestintätilanteissa. Omat tutkimustulokseni kuitenkin osoittavat, että moni oppilas koki vieraan kielen käyttämisen aidoissa viestintätilanteissa itselleen mieluisaksi ja joissakin tapauksissa jopa helpoksi. Tämä johtunee ainakin osittain siitä, että monet näkivät luokkahuoneessa tehdyn harjoittelun sekä muun saamansa tuen helpottaneen heidän retkien aikaista ruotsin kielen käyttöään. Tältä osin tutkimustulokseni mukailevat Plutinin (2016) näkemyksiä, joiden mukaan oppijoiden retken aikana saama ohjaus ja tuki mahdollistavat oppijan henkilökohtaisemman toiminnan retken aikana sekä vähentävät oppijan mahdollisia negatiivisia oppimiskokemuksia.

Myös tutkimukset vieraan kielen tai sanaston harjoittelusta tukivat monilta osin omia tutkimustuloksiani. Esiin nousivat monen muun tekijän ohella muun muassa oppijoiden luovuus, tehtävien edellyttämä autenttisen kielen käyttö, ryhmätyöskentelyn, yhteistoiminnallisuuden ja ystäviltä saadun avun merkitys sekä mahdollisuus esitellä oma tuotoksensa muulle ryhmälle (esim. Giannikas 2011; Nikitina 2011; Wong & Looi 2010). Luokkahuoneessa tehtyjen tehtävien koettiin tukeneen vieraan kielen oppimista monin eri tavoin ja edistäneen myös luokkahuoneen ulkopuolella tarvittavia kielellisiä taitoja, vaikka itse harjoittelu tapahtuikin luokkahuoneessa. Tutkimustulosten mukaan juuri tehtäville ominaiset piirteet olivat niitä, joiden koettiin vaikuttaneen sanaston oppimiseen ja muistamiseen. Näitä olivat muun muassa oppilaiden aktiivinen ja vastuullinen rooli, tehtävien mahdollistama vapaus sekä luovuuden käyttäminen. Vaikka osa oppilaista koki myös perinteiset sanastotehtävät omaa oppimistaan edistävinä, lähes poikkeuksetta he kuitenkin pitivät tutkimuksessa olevista tehtävistä enemmän. Negatiivisia näkemyksiä aiheuttivat joko itse tehtävänanto, tekniset apuvälineet, oppilaan käsitys omasta osaamisestaan tai oppilaan autonomiaa rajoittavat tekijät. Myös ryhmän sisäisillä ristiriidoilla tai kokoonpanolla oli selkeä yhteys oppilaiden negatiivisiin kokemuksiin tehtävistä. Lisäksi on syytä myös mainita, että osa oppilaista koki, että tehtävät eivät juuri ollenkaan tai peräti yhtään auttaneet sanojen oppimisessa ja mieleenpainumisessa. Syiksi mainittiin muun muassa oppilaan rooli pienryhmässä tai se, että tehtävät olivat liian yksinkertaisia.

Omat arkikokemukseni tukevat käsitystä, jonka mukaan ruotsin kieleen suhtaudutaan Suomessa yhä edelleen monin paikoin negatiivisesti. Usein kuulee sanottavan, ettei kieltä tarvitse mihinkään ja että sen opiskelu on täysin turhaa. Monissa tapauksissa ruotsia verrataan tällöin englannin kieleen ja sen laajoihin käyttömahdollisuuksiin (ks. myös Hildén & Rautopuro 2014; Kalaja ym. 2011). Itse kuitenkin näen, että opettaja voi omalla toiminnallaan ja asenteillaan sekä tuntisuunnittelulla merkittävästi vaikuttaa siihen, miten oppijat suhtautuvat ruotsin kieleen ja sen opiskeluun. Tällöin korostuu tunneilla tehtyjen tehtävien mielekkyys. Oppijoiden tulee myös päästä kokeilemaan oppimaansa käytännössä ja huomaamaan, että ruotsin kieli on elävä kieli siinä missä heidän äidinkieltensäkin. Uskon, että tutkimuksestani on hyötyä varsinkin ruotsin kielen opettajille heidän pohtiessaan sitä, miten saada oppijat innostumaan ruotsin kielen opiskelusta. Tutkimustani voidaan hyödyntää myös laajemmin kieltenopetuksen saralla, sillä tehtävät eivät ole ruotsin kieleen sidottuja. Tehtäviä voi hyödyntää sellaisenaan tai muokata niitä paremmin omaan opetukseen soveltuviksi. Tutkimukseni ei rajoitu vain opettajan arkiseen

työhön, vaan sen tuloksia voidaan hyödyntää myös laajemmin esimerkiksi kieltenopettajille suunnatuissa koulutuksissa ja erilaisissa työpajoissa. Tutkimuksessa käytettyjen tehtävien luonteesta johtuen tutkimustuloksia voidaan hyödyntää erityisesti toiminnallisen kielenopetuksen suunnittelussa ja järjestämisessä. Tutkimuksessa käyttämäni tehtävät olivat sellaisia, että ne luonnostaan tukivat tekemällä oppimista ja lisäsivät oppilaiden autonomiaa ja henkilökohtaista vastuuta tehtävien onnistumisesta.

Tämä tutkimus jätti vielä monia avoimia kysymyksiä autenttisuuden ja opetuksen, opiskelun ja oppimisen välisestä suhteesta. Erityisen tärkeää olisi tutkia, kuinka hyvin oppijat oikeasti oppivat tällaisia tehtäviä tehdessään, vai rajoittuuko se vain tehtävien suorittamiseen ja oppijoiden omaan, mahdollisesti virheelliseen käsitykseen oppimisestaan. Oppimista tulisi arvioida kokein tai testein ennen tehtävien tekoa sekä muutaman viikon kuluttua tehtävien teosta. Olisi mielenkiintoista myös tutkia autenttisten materiaalin käyttömahdollisuuksia opetuksessa. Voisiko opetus pohjautua kokonaisuudessaan tällaiseen materiaaliin, ja miten se vaikuttaisi oppijoiden kokemuksiin ja oppimistuloksiin? Autenttisella materiaalilla tarkoitan tässä yhteydessä aineistoa, jota ei ole alun perin suunniteltu kielenoppimista, vaan jotakin kohdekielisen alueen arkielämän tarkoitusta varten.

Tutkimuksen tekeminen on ollut pitkä ja mielenkiintoinen, mutta monin paikoin myös vaikea ja raskas prosessi. Sitä ovat siivittäneet matkan aikaiset onnistumisen tunteet sekä se, että työ on edennyt, vaikkakin pienin askelin. Matkan varrelle on osunut paljon kompasteluja ja epäonnistumisia, jotka ovat omalta osaltaan hidastaneet ja vaikeuttaneet tutkimuksen valmistumista. Nyt se kuitenkin on valmis. Tästä kuuluu suuri kiitos asiantunteville, ihanille ja kannustaville ohjaajilleni Raili Hildénille ja Anne Huhtalalle, sekä tietenkin oppilailleni, jotka mahdollistivat tämän tutkimuksen teon. Oma matkani tutkijana on kuitenkin vasta alussa. Inspiraation jatkotutkimusaiheeni valintaan olen saanut tätä tutkimusta tehdessäni. Kaiken kaikkiaan tämän tutkimuksen tekeminen on ollut kokemuksena huikea, niin onnistumisineen kuin haasteineenkin. Tähän tutkimukseen ja sen puitteissa saamiini kokemuksiin viitaten tämä matka on luontevaa päättää Turo Sonkajärven sanoihin: *"Kokemusta ei voi opettaa."* Kokemus, oli se sitten positiivinen tai negatiivinen, on henkilökohtainen tunne jostakin, johon vain itse tietää oikean vastauksen.

Lähteet

- Ahmad, A. 2012. Use of Short Stories as a Tool of Teaching Reading in English as Foreign Language. *Journal of Educational Research* 15, 72-83.
- Ahn, S-Y. 2016. Exploring Language Awareness through Students' Engagement in Language Play. *Language Awareness* 25, 40-54.
- Aşık, A. 2010. Misconceptions on Learner Autonomy: A Methodological and Conceptual Renewal. *Ekev Akademik Review* 14, 141-152.
- Aslim-Yetis, V. 2002. Le Document Authentique: un exemple d'exploitation en classe de FLE. *Synergie Canada* 2. Viitattu 25.6.2014: <http://synergies.lib.uoguelph.ca/article/view/1173/1763>.
- Ataç, B. A. 2012. Foreign Language Teachers' Attitude toward Authentic Assessment in Language Teaching. *The Journal of Language and Linguistic Studies* 8, 7-19.
- Bahrani, T. & Sim, T. S. 2012. Audiovisual News, Cartoons, and Films as Sources of Authentic Language Input and Language Proficiency Enhancement. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology* 11, 56-64.
- Bassey, M. 1999. *Case Study Research in Educational Settings*. Buckingham: Open University Press.
- Becker, H. S. & Geer, B. 1957. Participant Observation and Interviewing: A Comparison. *Human Organization* 16, 28-32.
- Belcher, D. D. 2006. English for Specific Purposes: Teaching to Perceived Needs and Imagined Futures in Worlds of Work, Study, and Everyday Life. *TESOL Quarterly* 40, 133-156.
- Bell, P. 2009. Le cadeau or la cadeau? The Role of Aptitude in Learner Awareness of Gender Distinctions in French. *The Canadian Modern Language Review/La Revue Canadienne des Langues Vivantes* 65, 615–643.
- Bell, P. K. & Collins, L. 2009. 'It's Vocabulary'/'it's Gender': Learner Awareness and Incidental Learning. *Language Awareness* 18, 277–293.
- Benson, P. 1997. The Philosophy and Politics of Learner Autonomy. In P. Benson & P. Voller (eds) *Autonomy & Independence in Language Learning*. London: Longman, 18-34.
- Benson, P. 2007. Autonomy in Language Teaching and Learning. *Language Teaching* 40, 21-40.
- Benson, P. 2009. Making Sense of Autonomy in Language Learning. In R. Pemberton, S. Toogood & A. Barfield (eds) *Maintaining Control. Autonomy and Language Learning*. Hong Kong: Hong Kong University Press, 13-26.

- Benson, P. & Cooker, L. 2013. The Social and the Individual in Applied Linguistics research. In P. Benson & L. Cooker (eds) *The Applied Linguistic Individual. Sociocultural Approaches to Identity, Agency and Autonomy*. Sheffield, Bristol, CT: Equinox Pub, 1-16.
- Benson, P. & Voller, P. 1997. Introduction: Autonomy and Independence in Language Learning. In P. Benson & P. Voller (eds) *Autonomy & Independence in Language Learning*. London: Longman, 1-12.
- Beuving, J. & de Vries, G. C. 2015. *Doing Qualitative Research: The Craft of Naturalistic Inquiry*. Amsterdam, Netherlands: Amsterdam University Press.
- Bianco, H. L. 2010. Film and Language Learning in Victorian schools. *Babel* 45, 22-29.
- Breen, M. 1985. Authenticity in the Language Classroom. *Applied Linguistics* 6, 60-70.
- Bryman, A. 2001. *Social Research Methods*. Oxford: Oxford University Press.
- Butler, Y. G. 2011. The Implementation of Communicative and Task-Based Language Teaching in the Asia-Pacific Region. *Annual Review of Applied Linguistics* 31, 36-57.
- Bärlund, P. 2010. Autenttisuutta etsimässä vieraiden kielten oppitunnilla. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*. Lokakuu 2010. Verkkolehti. Viitattu 16.3.2016: <http://www.kieliverkosto.fi/article/autenttisuutta-etsimassa-vieraiden-kielten-oppitunnilla/>.
- Cameron, L. 2001. *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Camó, A. C. & Ballester, E. P. 2015. The Effects of Using L1 Translation on Young Learners' Foreign Language Vocabulary Learning. *ELIA* 15, 109-134.
- CEF = Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. 2001. Modern Language Division, Strasbourg. Council of Europe. Cambridge: Cambridge university press.
- Chen, J. CC & Brown, K. L. 2012. The Effects of Authentic Audience on English as a Second Language (ESL) Writers: a Task-based, Computer-mediated Approach. *Computer Assisted Language Learning* 25, 435-454.
- Cheng, T-P. 2016. Authentic L2 Interactions as Material for a Pragmatic Awareness-raising Activity. *Language Awareness* 25, 159-178.
- Chomsky, N. 1965. *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge (MA): MIT Press.
- Clark, E. & Paran, A. 2007. The Employability of Non-native-speaker Teachers of EFL: A UK Survey. *System* 35, 407-430.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. 2007. *Research Methods in Education*. London; New York: Routledge.

- Creese, A., Blackledge, A. & Takhi, J. K. 2014. The Ideal 'Native Speaker' Teacher: Negotiating Authenticity and Legitimacy in the Language Classroom. *The Modern Language Journal* 98, 937-951.
- Dam, L., Eriksson, R., Little, D., Miliander, J. & Trebbi, T. 1990. Towards a Definition of Autonomy. In T. Trebbi (ed.) *Third Nordic Workshop on Developing Autonomous Learning in the FL Classroom*. Bergen: Institutt for praktisk pedagogikk. Universitet i Bergen, 102-107. Viitattu 15.11.2017: https://www2.warwick.ac.uk/fac/soc/al/research/groups/llta/research/past_projects/damila/archive/trebbi_1990.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. 1985. *Intrinsic Motivation and Self-determination in Human Behavior*. New York: Plenum Press.
- Delamont, S. 2007. Ethnography and Participant Observation. In C. Seale, G. Gobo, J. F. Gubrium & D. Silverman (eds) *Qualitative Research Practice*. Thousand Oaks, California: Sage Publications, 205-217.
- Denzin, N. K. 1978. *The Research Art*. New York: McGraw-Hill.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. 1994. Introduction. Entering the Field of Qualitative Research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (eds) *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage, 1-17.
- Dickinson, L. 1987. *Self-instruction in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dobao, A. F. 2014. Vocabulary Learning in Collaborative Tasks: A Comparison of Pair and Small Group Work. *Language Teaching Research* 18, 497-520.
- Ellis, R. 2003. *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. & Shintani, N. 2014. *Exploring language pedagogy through second language acquisition research*. London; New York: Routledge/Taylor & Francis Group.
- Ellis, R., Skehan, P., Li, S., Shintani, N. & Lambert, C. 2020. *Task-based language teaching. Theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Eshach, H. 2007. Bridging In-school and Out-of-school Learning: Formal, Non-Formal, and Informal Education. *Journal of Science Education and Technology* 16, 171-190.
- Eskola, A. 1975. *Sosiologian tutkimusmenetelmät II*. Helsinki: WSOY.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Jyväskylä: Vastapaino.
- EVK = Eurooppalainen viitekehys: Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys. 2003. Helsinki: WSOY.
- Feng, A. & Byram, M. 2002. Authenticity in College English Textbooks – An Intercultural Perspective. *Relc Journal* 33, 58-84.

- Foddy, W. 1993. *Constructing Questions for Interviews and Questionnaires. Theory and Practice in Social Research*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fraser, S. 2012. Who, What, How? Autonomy and English through Drama. In K. Irie & A. Stewart (eds) *Realizing Autonomy. Practice and Reflection in Language Education Contexts*. London: Palgrave Macmillan, 154-166.
- Gan, Z. 2012. Test-task Authenticity: The Multiple Perspectives. *Changing English* 19, 237-247.
- Garcia, R. M. & DeFeo, D. J. 2014. Finding Your “Spanish Voice” Through Popular Media: Improving Students’ Confidence and Fluency. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning* 14, 110-131.
- Gast, D. L. & Ledford, J. R. 2014. Applied Research in Education and Behavioral Sciences. In D. L. Gast & J. R. Ledford (eds) *Single Case Research Methodology. Applications in Special Education and Behavioral Sciences*. New York: Routledge, 1-18.
- Gerber, B. L., Marek, E. A. & Cavallo, A. M. L. 2001. Development of an Informal Learning Opportunities Assay. *International Journal of Science Education* 23, 569-583.
- Giannikas, C. N. 2011. L1 in English Language Learning: A Research Study in a Greek Regional Context. *International Journal of Applied Linguistics* 21, 319-339.
- Gilmore, A. 2007. Authentic Materials and Authenticity in Foreign Language Learning. *Language Teaching* 40, 97-118.
- Gilmore, A. 2011. “I Prefer Not Text”: Developing Japanese Learners’ Communicative Competence with Authentic Materials. *Language Learning* 61, 786-819.
- Griffiths, C. 2008. Editor’s Overview. In C. Griffiths (ed.) *Lessons from Good Language Learners*. Cambridge: Cambridge University Press, 1-6.
- Grim, F. 2010. Giving Authentic Opportunities to Second Language Learners: A Look at a French Service-Learning Project. *Foreign Language Annals* 43, 605-623.
- Grima, A. C. 2007. Pedagogy for Autonomy, Teachers’ Attitudes and Institutional Change: A Case study. In M. J. Raya & L. Sercu (eds) *Challenges in Teacher Development: Learner Autonomy and Intercultural Competence*. Frankfurt Am Main: Peter Lang GmbH, Internationaler Verlag der Wissenschaften.
- Guariento, W. & Morley, J. 2001. Text and Task Authenticity in the EFL Classroom. *ELT Journal* 55, 347-353.
- Hammersley, M. 2008. Assessing Validity in Social Research. In P. Alasuutari, L. Bickman & J. Brannen (eds) *The SAGE Handbook of Social Research Methods*. Los Angeles, [California]; London: SAGE, 42-53.

- Harding-Esch, E. 1977a. Self-directed Learning and Autonomy. Report of a Seminar Held at Cambridge, 13–15 December 1976. Department of Linguistics, University of Cambridge, and CRAPEL. Mimeo. http://www2.warwick.ac.uk/fac/soc/al/research/groups/llp/circal/dahla/archive/esch_1977.
- Harjanne, P. 2006. "Mut ei tää oo hei midsommarista!" - ruotsin kielen viestinnällinen suullinen harjoittelu yhteistoiminnallisten skeema- ja elaborointitehtävien avulla. Helsinki: Helsingin yliopisto. Tutkimuksia 273. Väitöskirja.
- Heinonen, L. & Jalonen, H. 2016. Tunteet ja bisnes kuuluvat yhteen. Teoksessa H. Jalonen, M. Vuolle & L. Heinonen (toim.) Negatiiviset tunteet – Positiivinen bisnes. Helsinki: Talentum Pro, 45-73.
- Hildén, R. & Härmälä, M. 2015. Johdanto. Teoksessa R. Hildén & M. Härmälä Hyvästä paremmaksi – Kehittämisideoita kielten oppimistulosten arviointien osoittamiin haasteisiin. Verkkojulkaisu. Helsinki: Opetushallitus, 3-5. Viitattu 27.7.2016: http://www.oph.fi/download/165698_hyvasta_paremmaksi_kehittamisideoita_kielten_oppimistulosten_arviointien_oso.pdf.
- Hildén, R. & Rautopuro, J. 2014. Ruotsin kielen A-oppimäärän oppimistulokset perusopetuksen päättövaiheessa 2013. Kansallisen koulutuksen arviointikeskus. Helsinki: Opetushallitus.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1997. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Holec, H. 1979. Autonomy and Foreign Language Learning. Strasbourg: Council of Europe.
- Holliday, A. 2006. Native-speakerism. *ELT Journal* 60, 385-387.
- Howatt, A. P. R. 1984. *A History of English Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Hung, D. & Chen, D.- T.V. 2007. Context-process Authenticity in Learning: Implications for Identity Enculturation and Boundary Crossing. *Educational Technology, Research and Development* 55, 147-167.
- Hymes, D. H. 1972. On Communicative Competence. In J. B. Pride & J. Holmes (eds) *Sociolinguistics. Selected Readings*. Harmondsworth: Penguin Books, 269-293.
- Illés, É. & Akcan, S. 2017. Bringing Real-life Language Use into EFL Classrooms. *ELT Journal* 71, 3-12.
- Jaatinen, A. 2006. Teaching English to Elderly Learners. Authentic Interaction at 'The Golden Memories Hotel'. Jyväskylän yliopisto. Soveltavan kielentutkimuksen keskus. Licensiaatintutkimus.
- Joy, J. J. L. 2011. The Duality of Authenticity in ELT. *The Journal of Language and Linguistic Studies* 7, 7-23.

- Jyväskylän yliopisto. KOPPA-sivusto. Tutkimusstrategiat. Viitattu 2.4.2018: <https://koppa.jyu.fi/avoimet/hum/metelmapolkuja/metelmapolku/tutkimusstrategiat>.
- Järvilehto, L. 2014. Hauskan oppimisen vallankumous. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Järvinen, H-M. 2014. Kielen opettamisen menetelmiä. Teoksessa P. Pietilä & P. Lintunen (toim.) Kuinka kieltä opitaan. Opas vieraan kielen opettajalle ja opiskelijalle. Helsinki: Gaudeamus, 89-113.
- Kaikkonen, P. 2004. Vierauden keskellä. Vierauden, monikulttuurisuuden ja kulttuurienvälisen kasvatuksen aineksia. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos.
- Kalaja, P., Alanen, R., Dufva, H. & Palviainen, Å. 2011. Englannin ja ruotsin kielen oppijat toimijoina koulussa ja koulun ulkopuolella. Teoksessa E. Lehtinen, S. Aaltonen, M. Koskela, E. Nevasaari & M. Skog-Södersved (toim.) AFinLA-e. Soveltavan kielitieteen tutkimuksia, 62-74. Viitattu 16.7.2016: <http://ojs.tsv.fi/index.php/afinla/article/view/4457>.
- Kalliokoski, J. 2006. Tekstilajin taju ja toisella kielellä kirjoittaminen. Teoksessa A. Mäntynen, S. Shore & A. Solin (toim.) Genre – tekstilaji. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 240-265.
- Kalliokoski, J. 2008. Suomi toisena kielenä ja koulussa kirjoittaminen. Teoksessa S. Routarinne & T. Uusi-Hallila (toim.) Nuoret kielikuvassa. Kouluikäisten kieli 2000-luvulla. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 349-370.
- Kansanen, P. 2004. Opetuksen käsitemaailma. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kenkmann, A. 2011. Power and Authenticity: Moving From the Classroom to the Museum. Adult Education Quarterly 61, 279-295.
- Kirby, J. K. 1977. Experiencing French Louisiana. Foreign Language Annals 10, 170-172.
- Kohonen, V. 2009. Autonomia, autenttisuus ja toimijuus kielikasvatuksessa. Teoksessa R. Jaatinen, V. Kohonen & P. Moilanen (toim.) Kielikasvatus, opettajuus ja kulttuurienväläinen toimijuus. Helsinki: OKKA, 12-38.
- Kolb, D. 1984. Experiential Learning. Experience as The Source of Learning and Development. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Kubota, R. 2009. Rethinking the Superiority of the Native Speaker: Toward a Relational Understanding of Power. In N. M. Doerr (ed.) The Native Speaker Concept: Ethnographic Investigations of Native Speaker Effects. Berlin: Walter de Gruyter, 233-247.
- Laine, M., Bamberg, J. & Jokinen, P. 2007. Tapaustutkimuksen käytäntö ja teoria. Teoksessa M. Laine, J. Bamberg, & P. Jokinen (toim.) Tapaustutkimuksen taito. Helsinki: Gaudeamus, 9-38.

- Lamb, T. 2009. Controlling Learning: Learners' Voices and Relationships between Motivation and Learner Autonomy. In R. Pemberton, S. Toogood & A. Barfield (eds) *Maintaining Control. Autonomy and Language Learning*. Hong Kong: Hong Kong University Press, 67-86.
- LeCompte, M. D. & Preissle, J. 1993. *Ethnography and Qualitative Design in educational Research*. 2nd ed. San Diego: Academic Press.
- Lehmann, A. 1904. *Der neusprachliche Unterricht im 17. und 18. Jahrhundert, insbesondere seine Methode im Lichte der Reform der Neuzeit*. Jahresbericht der Annenschule zu Dresden-Altstadt. Dresden.
- Lin, Y.-L. 2014. Exploring Recurrent Multi-Word Sequences in EFL Textbook Dialogues and Authentic Discourse. *English Teaching & Learning* 38, 133-158.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. 1985. *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills: Sage.
- Little, D. 1997. Responding Authentically to Authentic Texts: A Problem for Self-access Language Learning? In P. Benson & P. Voller (eds) *Autonomy and Independence in Language Learning*. London: Longman, 225-236.
- Little, D. 2007. Introduction: Reconstructing Learner and Teacher Autonomy in Language Education. In A. Barfield & S. H. Brown (eds) *Reconstructing Autonomy in Language Education: Inquiry and innovation*. London: Palgrave Macmillan, 1-12.
- Littlewood, W. 1981. *Communicative Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Liyanage, I., Walker, T., Bartlett, B. & Guo, X. 2015. Accommodating Taboo Language in English Language Teaching: Issues of Appropriacy and Authenticity. *Language, Culture and Curriculum* 28, 113-125.
- Long, M. H. 1985. A Role for Instruction in Second Language Acquisition: Task-Based Language Teaching. In K. Hyldenstam & M. Pienemann (eds) *Modelling and Assessing Second Language acquisition*, 77-99.
- MacDonald, M. N., Badger, R. & Dasli, M. 2006. Authenticity, Culture and Language Learning. *Language and Intercultural Communication* 6, 250-261.
- Maxwell, J. A. 2005. *Qualitative Research Design. An Interactive Approach*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications cop.
- McGarry, D. 1995. *Learner Autonomy 4: The Role of Authentic Texts*. Dublin: Authentic Language Learning Resources Ltd.
- Medgyes, P. 1999. Language Training: A Neglected Area in Teacher Education. In G. Braine (ed.) *Non-native Educators in English Language Teaching*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 177-195.
- Merrick, E. 1999. An Exploration of Quality in Qualitative Research: Are "Reliability" and "Validity" Relevant? In M. Kopala & L. A. Suzuki (eds) *Using Qualitative Methods in Psychology*. Thousand Oaks: Sage, 25-36.

- Metsämuuronen, J. 2008. Laadullisen tutkimuksen perusteet. Metodologia-sarja 4. Helsinki: International Methelp.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. 1994. Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook. Thousand Oaks: Sage.
- Miller, L. 2009. Reflective Lesson Planning: Promoting Learner Autonomy in the Classroom. In R. Pemberton, S. Toogood & A. Barfield (eds) Maintaining Control. Autonomy and Language Learning. Hong Kong: Hong Kong University Press, 109-124.
- Mims, C. 2003. Authentic Learning: A Practical Introduction & Guide for Implementation. Meridian: A Middle School Computer Technologies Journal 6. Viitattu 22.1.2017: https://www.ncsu.edu/meridian/win2003/authentic_learning/.
- Mishan, F. 2005. Designing Authenticity into Language Learning Materials. Bristol; Portland: Intellect Books.
- Mojica-Diaz, C. C. & Sánchez-López, L. 2010. Constructivist Grammatical Learning: A Proposal for Advanced Grammatical Analysis for College Foreign Language Students. Foreign Language Annals 43, 470-487.
- Moll, M. 1997. Ein Vorschlag zum Umgang mit authentischen Diskursen im Fremdsprachenunterricht. Teoksessa Ehlich, K & Redder A. (toim) „Schnittstelle Didaktik“ Empirischen Untersuchungen zum DaF-Didaktik. Materialien Deutsch als Fremdsprache. Heft 45. Regensburg, 165-187.
- Montgomery, C. & Eisenstein, M. 1985. Real Reality Revisited: An Experimental Communicative Course in ESL. TESOL Quarterly 19, 317-334.
- Muñoz, C. 2014. Exploring Young Learners' Foreign Language Learning Awareness. Language Awareness 23, 24-40.
- Nation, I. S. P. 2001. Learning Vocabulary in Another Language. Cambridge: Cambridge University Press.
- Newman, G. E. & Smith, R. K. 2016. Kinds of Authenticity. Philosophy Compass 11, 609–618.
- Nikitina, L. 2011. Creating an Authentic Learning Environment in the Foreign Language Classroom. International Journal of Instruction 4, 33-46.
- Nunan, D. 1989. Designing Tasks for the Communicative Classroom. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nyman, T. 2015. Autenttisuuden monet muodot. Teoksessa R. Hildén & M. Härmälä Hyvästä paremmaksi – Kehittämisideoita kielten oppimistulosten arviointien osoittamiin haasteisiin. Verkkojulkaisu. Helsinki: Opetushallitus, 40-60. Viitattu 27.7.2016: http://www.oph.fi/download/165698_hyvasta_paremmaksi_kehittamisideoita_kielten_oppimistulosten_arviointien_oso.pdf.

- Otavan uusi sivistyssanakirja. 2005. Helsinki: Otava.
- Ozverir, I., Herrington, J. & Osam, U. V. 2016. Design Principles for Authentic Learning of English as a Foreign Language. *British Journal of Educational Technology* 47, 484–493.
- Park, J.-E. 2010. The Organization of Invitation Sequences in Korean High School English Textbook Dialogues. *English Teaching* 65, 179-198.
- Park, S.-W. & Manning, S. J. 2012. L1 vs. L2 Use and Classroom Interaction in Team-Taught Elementary School Classes. *English Teaching* 67, 105-134.
- Patton, M. Q. 2002a. *Qualitative Research and Evaluation Methods*. Thousand Oaks (Calif.): Sage cop.
- Patton, M. Q. 2002b. Two Decades of Developments in Qualitative Inquiry: A Personal, Experiential Perspective. *Qualitative Social Work* 1, 261 –283.
- Peacock, M. 1997. The Effect of Authentic Materials on the Motivation of EFL Learners. *ELT Journal* 51, 144-156.
- Pinner, R. 2014. The Authenticity Continuum: Towards a Definition Incorporating International Voices. *English Today* 30, 22-27.
- Plutino, A. 2016. Anything Can Happen Out There: A Holistic Approach to Field Trips. In C. Goria, O. Speicher & S. Stollhans (eds) *Innovative Language Teaching and Learning at University: Enhancing Participation and Collaboration*. Dublin: Research-publishing.net, 113-120.
- POPS 2004 = Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki: Opetushallitus.
- POPS 2014 = Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus.
- Rainer, J. & Lewis, M. 2012. *Drama at the Heart of the Secondary School. Projects to Promote Authentic Learning*. London: Routledge.
- Rakkolainen-Sossa, S. 2016. Kasvatuskumppanuuden hengessä – Kansainväliset perheet ja varhaiskasvatus monikielisten lasten kehitystä tukemassa. *Kieliverkosto* 10. toukokuuta. Viitattu 21.12.2017: <https://www.kieliverkosto.fi/fi/article/kasvatuskumppanuuden-hengessa-kansainvaliset-perheet-ja-varhaiskasvatus-monikielisten-lasten-kehitysta-tukemassa>.
- Richards, J. C. 2006. Materials Development and Research – Making the Connection. *Regional Language Centre Journal* 37, 5-26.
- Richards, J. C. 2015. The Changing Face of Language Learning: Learning Beyond the Classroom. *RELC Journal* 46, 5-22.
- Richards, J. C. & Rodgers, T. S. 2001. *Approaches and Methods in Language Teaching*. New York: Cambridge University Press.

- Rüschhoff, B. 1999. Ein Modell fremdsprachlichen Lernens. Teoksessa Rüschhoff, B. & Wolff, D. 1999. Fremdsprachenlernen in der Wissensgesellschaft. Max Hueber Verlag. Ismaning, 54-67.
- Ryen, A. 2007. Ethical Issues. Teoksessa C. Seale, G. Gobo, J. F. Gubrium & D. Silverman (eds) *Qualitative Research Practice*. Thousand Oaks, California: Sage Publications, 218-235.
- Sajavaara, K. 1999. Toisen kielen oppiminen. Teoksessa K. Sajavaara & A. Piirainen-Marsh (toim.) *Kielenoppimisen kysymyksiä*. Jyväskylä: Soveltavan kielentutkimuksen keskus, Jyväskylän yliopisto, 73-102.
- Sánchez, A. 2004. The Task-based Approach in Language Teaching. *International Journal of English Studies* 4, 39-71.
- Schreier, M. 2012. *Qualitative Content Analysis in Practice*. Los Angeles: Sage.
- Shadiev, R., Hwang, W. Y. & Huang, Y. M. 2017. Review of Research on Mobile Language Learning in Authentic Environments. *Computer Assisted Language Learning* 30, 284–303.
- Shadiev, R., Hwang, W. Y., Huang, Y. M., & Liu, T. Y. 2015. The Impact of Supported and Annotated Mobile Learning on Achievement and Cognitive Load. *Educational Technology & Society* 18, 53–69.
- Sildus, T. I. 2006. The Effect of a Student Video Project on Vocabulary Retention of First-Year Secondary School German Students. *Foreign Language Annals* 39, 54-70.
- Spencer, P. 1990. 'Vive le français!' at Priory School. *British Journal of Special Education* 17, 51-52.
- Stake, R. E. 1994. Case Studies. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (eds) *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage, 236-247.
- Stevick, E. W. 1996. *Memory, Meaning & Method. A View of Language Teaching*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- Swain, M. & Lapkin, S. 1998. Interaction and Second Language Learning: Two Adolescent French Immersion Students Working Together. *The Modern Language Journal* 82, 320-337.
- Sweet, H. 1899. *The Practical Study of Languages. A Guide for Teachers and Learners*. London: J. M. Dent & Co.
- Tan, M. 2005. Authentic Language or Language Errors? Lessons from a Learner Corpus. *ELT Journal* 59, 126-134.
- Titone, R. 1968. *Teaching Foreign Languages. An Historical Sketch*. Washington, D.C.: Georgetown University Press.
- Tosuncuoğlu, I. 2015. Teaching Vocabulary through Sentences. *Journal of History Culture and Art Research*. 4, 1-12.

- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Tuzzolini Werben, C. M. 2001-2002. Out of Site, Out of Mind? Adult Language Learning Outside the Classroom - How It Can Happen. *Adult Learning* 12-13, 34-35.
- Valeo, A. 2013. Language Awareness in a Content-based Language Programme. *Language Awareness* 22, 126–145.
- van Lier, L. 1996. Interaction in the Language Curriculum. Awareness, Autonomy and Authenticity. London: Longman.
- van Lier, L. 2000. From Input to Affordance: Social-interactive Learning from an Ecological Perspective. In J. P. Lantolf (ed.) *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press, 245-259.
- Vasalampi, K. 2017. Itsemääräämisteoria. Teoksessa K. Salmela-Aro & J. E. Nurmi (toim.) *Mikä meitä liikuttaa. Motivaatiopsykologian perusteet*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Viita-Leskelä, U. 2015. Kokemuksellisesta kielenopetuksesta. Teoksessa R. Hildén & M. Härmälä *Hyvästä paremmaksi – Kehittämisideoita kielten oppimistulosten arviointien osoittamiin haasteisiin*. Verkkojulkaisu. Helsinki: Opetushallitus, 61-77. Viitattu 27.7.2016:
http://www.ooph.fi/download/165698_hyvasta_paremmaksi_kehittamisideoita_kielten_oppimistulosten_arviointien_oso.pdf.
- Widdowson, H. G. 1978. *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press.
- Widdowson, H. G. 1990. *Aspects of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Widdowson, H. G. 1996. Comment: Authenticity and Autonomy in ELT. *ELT Journal* 50, 67-68.
- Wittgenstein, L. 1953. *Philosophical Investigations*. Oxford: Blackwell.
- Wolcott, H. F. 1990. On seeking – and rejecting – validity in qualitative research. In E. Eisner & A. Peshkin (eds.) *Qualitative inquire in education*. New York: teachers College Press, 121-152.
- Wong, L-H. & Looi, C-K. 2010. Vocabulary Learning by Mobile-assisted Authentic Content Creation and Social Meaning-making: Two Case Studies. *Journal of Computer Assisted Learning*, 421-433.
- Yin, R. K. 2014. *Case Study Research. Design and Methods*. Los Angeles: SAGE.
- Åström, A-M. 2001. Strömmingsmarknaden som identitetssymbol. I A-M Åström, B. Lönnqvist & Y.Lindqvist (red.) *Gränsfolkets barn: finlandssvensk marginalitet och självhävdelse i kulturanalytiskt perspektiv*. Helsingfors: Svenska litteratursällskapet i Finland, 290-312.

Tutkimuksessa käytetty muu materiaali

Bamse – världens starkaste björn. 2016. Nr 13. Egmont Publishing AB. Malmö.

SUKUPUU-SANASTOTEHTÄVÄ

Vieraan kielen sanoja voi opetella monella eri tavalla. Olemme edeltävillä tunneilla harjoitelleet sanoja, joita käytetään perheenjäsenistä ja sukulaisista. Olemme myös opetelleet numeroita ja persoonapronomineja.

Tässä sanastotehtävässä harjoittelet perheestä/sukulaisista kertomista käyttämällä edellä mainittuja sanoja itse muodostamissanne lauseissa. Tehtävä tehdään pienryhmissä.

Tehtävän kuvaus:

Kukin ryhmä saa itselleen viisi sattumanvaraisesti valittua ihmistä esittävää kuvaa. Ryhmän ensimmäisenä saama kuva on se, jonka näkökulmasta sukupuu tehdään (ns. Jag-henkilö). Kuva liimataan keskelle kartonkia. Tämän jälkeen teidän tulee yhdessä pohtia kyseisen henkilön ja neljän muun sukulaisuussuhteita, eli sitä, mitä sukua he ovat toisilleen. Liimatkaa neljä muuta kuvaa kartongille. Keksikää jokaiselle kuvienne henkilöistä henkilötiedot (nimi, ikä, asuinpaikka sekä yksi vapaavalintainen asia, jonka yhdessä päätätte) ja kirjoittakaa ne ruotsiksi kuvan alle/viereen kokonaisia lauseita käyttäen. Tietojen tulee vastata kuvassa olevien henkilöiden ikää ja sukupuolta. Niiden on siis oltava todentuntuksia. Kirjoittaessanne henkilökuvauksia huomioikaa, että Jag-henkilön kuvaus tehdään minä-muodossa. Muiden henkilöiden kuvaukset tehdään Jag-henkilön esittelemänä, eli teidän tulee sukulaisista kertoessanne käyttää hän-sanaa (esim. Hän on äitini).

Tehtävän suunnitteluun ja valmisteluun käytetään kaksi oppituntia. Kukin ryhmä esittelee oman sukupuunsa muulle luokalle myöhemmin syyslukukaudella. Yhteensä tehtävään käytetään kolme oppituntia.

LIITE 2
A2-RUOTSI/4. LUOKKALAISET
SYYSLUKUKAUSI 2016

Nimi:

Luokka:

Olet Sukupuu-tehtävässä harjoitellut perheenjäseniä ja sukulaisia kuvaavien sanojen käyttöä. Lisäksi olet käyttänyt tehtävässä myös muuta sellaista sanastoa, jota olemme tunneilla harjoitelleet (esimerkiksi numeroita ja persoonapronomineja). Tämän sanastotehtävän tarkoituksena on ollut opetella perheestä/sukulaisista kertomista käyttämällä sanoja itse muodostamissanne lauseissa, eikä harjoitella niitä muista sanoista irrallaan.

Kirjoita tälle paperille omin sanoin suomeksi, minkälaisia ajatuksia tehtävä sinussa herätti. Voit tarvittaessa jatkaa paperin kääntöpuolelle. Pohdi seuraavia asioita:

1. Mikä Sukupuu-tehtävässä oli kivaa? Anna esimerkkejä. Perustele.

2. Mikä Sukupuu-tehtävässä oli vaikeaa tai ikävää? Anna esimerkkejä. Perustele.

3. Vertaa Sukupuu-tehtävää perinteiseen sanastoharjoitteluun. Perinteisiä sanaston harjoittelutehtäviä ovat esimerkiksi työkirjassasi olevat tehtävät, joissa sanoja harjoitellaan irrallaan muista sanoista (esimerkiksi ristikko-tehtävät). Kerro mielipiteitäsi molemmista tehtävätyypeistä. Mikä niissä on hyvää/huonoa?

Sukupuu-tehtävä:

Hyvää (perustele):

Huonoa (perustele):

Perinteinen sanastotehtävä:

Hyvää (perustele):

Huonoa (perustele):

4. Mitä uutta opit Sukupuu-tehtävää tehdessäsi?

Opitko sellaisia asioita tai taitoja, joita voit käyttää myös muualla (esimerkiksi ruotsin opinnoissasi, muissa opinnoissasi tai käyttäessäsi ruotsin kieltä koulurakennuksen ulkopuolella)? Anna esimerkkejä.

5. Onko Sukupuu-tehtävä auttanut sinua sanojen oppimisessa ja mieleenpainumisessa? Perustele.

Käytän vastauksiasi väitöskirjatutkimuksessani Helsingin yliopistolla. Mielipiteesi ovat luottamuksellisia, eikä nimesi tule tutkimuksessani esiin missään vaiheessa.

Kiitos vastauksistasi! Tack för dina svar!

LIITE 3
A2-RUOTSI/4. LUOKKALAISET
KEVÄTLUKUKAUSI 2017

Tehtävänäsi on tehdä pahvinukke oheisia materiaaleja (pää, puutikku) käyttäen. Suunnittele ja tee nukellesi saamaasi pää-osaan sopiva vartalo vaatteineen esimerkiksi pahvista tai muusta tukevasta materiaalista. Mikäli sinulla ei ole käytössäsi tällaista materiaalia, voit tehdä nuken myös tavallisesta paperista. Viimeistele pää-osa piirtämällä sille silmät, nenä ja suu ja kiinnitä lopuksi kaikki osat toisiinsa. Väritä.

Liimaa nukke kiinni puutikkuun siten, että sitä on helppo pitää kädessä ja liikutella.

Keksi nukellesi nimi, ikä ja yksi vapaavalintainen asia. Kirjoita ne ruotsiksi erilliselle paperille kokonaisia lauseita käyttäen.

Ota nukke ja sille keksimäsi tiedot mukaan seuraavalle ruotsin tunnille.

LIITE 4
A2-RUOTSI/4. LUOKKALAISET
KEVÄTLUKUKAUSI 2017

Nukke-esityksessä käytettävät sanat (10 sanaa / ryhmä). Opettaja on valinnut sanat kappaleiden 1 – 9 sanastoista ja ne on jaettu kullekin ryhmälle sattumanvaraisesti.

pappa	en CD-spelare	musik	idag	han
skateboarding	bor	hår	mat	snart
middag	en slarver	ett brev	hjälp!	ett museum
besöker	ett halsband	arg	sjunger	en film
en dörr	tung	en väska	rolig	stor
en polis	en skjorta	en batong	söker	lång
en biobiljett	en mobil	tränar	en kompis	ropar
en flicka	heter	plötsligt	läser	liknar
en klass	en katt	glad	ett bälte	älskar
mamma	rider	gillar	kort	gammal

NUKKENÄYTELMÄ-SANASTOTEHTÄVÄ

Vieraan kielen sanoja voi opetella monella eri tavalla. Tämän tehtävän tarkoituksena on harjoitella kappaleista 1-9 tutuksi tulleita sanoja käyttämällä niitä itse suunnittelemissanne ruotsinkielisissä nukke-näytelmissä.

Tehtävän kuvaus:

Suunnitelkaa alla olevien ohjeiden mukainen ruotsinkielinen nukkenäytelmä.

Ennen suunnittelun aloittamista valitkaa ryhmällemme projektipäällikkö. Hän vastaa siitä, että jokaisella ryhmän jäsenellä on näytelmässä rooli sekä siitä, että työ etenee ja valmistuu annetussa aikataulussa.

1. Näytelmässä tulee olla alku, keskikohta ja loppu. Sen tulee siis olla kokonaisuus.
2. Esityksen pitää sisältää kaikki 10 saamaanne sanaa. Sanojen tulee kuulua näytelmässä. Muut käyttämänne sanat saatte valita vapaasti.
3. Näytelmässä käytetään vain ruotsin kieltä.
4. Näytelmän roolihahmoina toimivat itse tekemänne nuket. Ottakaa suunnittelussanne huomioon nukeille antamanne henkilötiedot.
5. Saatte halutessanne tehdä myös lavasteita tai sisällyttää esitykseenne muuta rekvisiittaa.
6. Saatte käyttää näytelmän suunnittelussa ja teossa haluamianne apuvälineitä (esim. oppikirjat, Internet yms.).
7. Kirjoittakaa näytelmästäanne käsikirjoitus ruotsiksi. Käsikirjoituksesta tulee lisäksi käydä ilmi ryhmän jäsenet sekä saamaanne sanat. Kerään käsikirjoitukset esityksenne jälkeen itselleni.
8. Saatte käyttää käsikirjoitusta näytelmää esittäessänne. Teidän ei siis tarvitse harjoitella vuorosanoja ulkoa.
9. Näytelmä saa kestää korkeintaan 10 minuuttia. Alarajaa ei ole määritelty.

Tehtävän suunnitteluun ja valmisteluun käytetään kaksi oppituntia. Kukin ryhmä esittää näytelmänsä muulle luokalle suunnittelua seuraavalla oppitunnilla. Yhteensä tehtävään käytetään kolme oppituntia.

LIITE 6
A2-RUOTSI/4. LUOKKALAISET
KEVÄTLUKUKAUSI 2017

Nimi:

Luokka:

Olet Nukkenäytelmä-tehtävässä harjoitellut ryhmänne sattumanvaraisesti saamien sanojen käyttöä itse suunnittelemissanne ja toteuttamissanne nukke-esityksissä. Tämän sanastotehtävän tarkoituksena on ollut opetella käyttämään sanoja itse muodostamissanne lauseissa, eikä harjoitella niitä muista sanoista irrallaan.

Kirjoita tälle paperille omin sanoin suomeksi, minkälaisia ajatuksia tehtävä sinussa herätti. Voit tarvittaessa jatkaa paperin kääntöpuolelle. Pohdi seuraavia asioita:

1. Mikä Nukkenäytelmä-tehtävässä oli kivaa? Anna esimerkkejä. Perustele.

2. Mikä Nukkenäytelmä-tehtävässä oli vaikeaa tai ikävää? Anna esimerkkejä. Perustele.

3. Vertaa Nukkenäytelmä-tehtävää syyslukukaudella tekemääänne Sukupuu-tehtävään.

a) Mitä samankaltaisuuksia/eroavaisuuksia löydät?

b) Kummasta tehtävästä pidit enemmän? Perustele.

4. Mitä uutta opit Nukkenäytelmä-tehtävää tehdessäsi?

Opitko sellaisia asioita tai taitoja, joita voit käyttää myös muualla (esimerkiksi ruotsin opinnoissasi, muissa opinnoissasi tai käyttäessäsi ruotsin kieltä koulurakennuksen ulkopuolella)? Anna esimerkkejä.

5. Onko Nukkenäytelmä-tehtävä auttanut sinua sanojen oppimisessa ja mieleenpainumisessa? Perustele.

6. Olet nyt tehnyt kaksi perinteisestä sanastonharjoittelusta poikkeavaa tehtävää (Sukupu- ja Nukkenäytelmä-tehtävät). Vertaa niitä perinteiseen sanastonharjoitteluun (esim. ristikko-tehtävät). Kummasta harjoittelumuodosta tykkäät enemmän? Miksi?

Käytän vastauksiasi väitöskirjatutkimuksessani Helsingin yliopistolla. Mielenpiteesi ovat luottamuksellisia, eikä nimesi tule tutkimuksessani esiin missään vaiheessa.

Kiitos vastauksistasi! Tack för dina svar!

SARJAKUVA-AIHEINEN SANASTOTEHTÄVÄ

Olemme keväällä harjoitelleet eläimistä kertomista ja opetelleet muun muassa maatalaan ja siellä asuviin eläimiin liittyvää sanastoa.

Tässä sanastotehtävässä harjoittelet kyseisiä sanoja lisää käyttäen niitä itse keksimissänne lauseissa. Tehtävä tehdään pienryhmissä.

Tehtävän kuvaus:

Ohessa on ensimmäinen sivu *Bamse*-sarjakuvalehdessä olevasta *Fixare-sorkarna på stallstigen* -sarjakuvasta. Tutustukaa tekstiin ja kuviin ja pohtikaa, mitä sarjakuvassa tapahtuu. Käyttäkää tarvittaessa apuna esimerkiksi sana- tai oppikirjoja.

Jatkakaa sarjakuvaa pienryhmissä siten, että tarina jatkuu luontevasti eteenpäin. Suunnitelkaa ensin yhdessä, mitä sarjakuvassa tulee tapahtumaan ja täyttäkää tyhjät puhekuplat vasta sen jälkeen. Jokaisessa puhekuplassa tulee olla tekstiä ruotsiksi: ei vain yksittäisiä sanoja, vaan myös lauseita. Kirjoittakaa selkeää ja siistiä käsialaa siten, että tekstit mahtuvat puhekuplien sisään.

Piirtäkää seuraavalle tyhjälle sivulle 2-4 ruutua, joihin suunnittelette sekä kuvituksen että vuorosanat. Ruutujen tulee olla luonteva jatko muulle sarjakuvalle. Olkaa luovia ja kekseliäitä.

Sarjakuvan tapahtumien tulee sijoittua maatilalle. Sarjakuvassa tulee käyttää maatalaan ja siellä asuviin eläimiin liittyvää sanastoa.

Sarjakuvan suunnitteluun ja tekoon käytetään kaksi oppituntia. Sarjakuvat esitellään muulle ryhmälle kolmannella oppitunnilla. Yhteensä tehtävään käytetään siis kolme oppituntia.

Sopikaa etukäteen, kuka esittelee mitäkin. Jokaisella ryhmän jäsenellä tulee olla rooli sekä sarjakuvan teossa että sen esittelyssä. Esittelyt videoidaan.

LIITE 8
A2-RUOTSI/4. LUOKKALAISET
KEVÄTLUKUKAUSI 2017



LIITE 9
A2-RUOTSI/4. LUOKKALAISET
KEVÄTLUKUKAUSI 2017

Nimi:

Luokka:

Olet Sarjakuva-tehtävässä harjoitellut maatila-aiheisen sanaston käyttöä osittain itse suunnittelemissanne ja toteuttamissanne sarjakuvissa. Tämän sanastotehtävän tarkoituksena on ollut opetella käyttämään sanoja itse muodostamissanne lauseissa, eikä harjoitella niitä muista sanoista irrallaan.

Kirjoita tälle paperille omin sanoin suomeksi, minkälaisia ajatuksia tehtävä sinussa herätti. Voit tarvittaessa jatkaa paperin kääntöpuolelle. Pohdi seuraavia asioita:

1. Mikä Sarjakuva-tehtävässä oli kivaa? Anna esimerkkejä. Perustele.

2. Mikä Sarjakuva-tehtävässä oli vaikeaa tai ikävää? Anna esimerkkejä. Perustele.

3. Vertaa Sarjakuva-tehtävää kahteen aikaisempaan sanastotehtävään (Sukupuoli- ja Nukkenäytelmä-tehtävät).

a) Mitä samankaltaisuuksia/eroavaisuuksia löydät?

b) Mistä tehtävästä pidit eniten? Perustele.

4. Mitä uutta opit Sarjakuva-tehtävää tehdessäsi?

Opitko sellaisia asioita tai taitoja, joita voit käyttää myös muualla (esimerkiksi ruotsin opinnoissasi, muissa opinnoissasi tai käyttäessäsi ruotsin kieltä koulurakennuksen ulkopuolella)? Anna esimerkkejä.

5. Onko Sarjakuva-tehtävä auttanut sinua sanojen oppimisessa ja mieleenpainumisessa? Perustele.

6. Olet nyt tehnyt kolme perinteisestä sanastonharjoittelusta poikkeavaa tehtävää (Sukupu-, Nukkenäytelmä- ja Sarjakuvatehtävät). Vertaa niitä perinteiseen sanastonharjoitteluun (esim. ristikko-tehtävät). Kummasta harjoittelumuodosta tykkäät enemmän? Miksi?

Käytän vastauksiasi väitöskirjatutkimuksessani Helsingin yliopistolla. Mielenpitoesi ovat luottamuksellisia, eikä nimesi tule tutkimuksessani esiin missään vaiheessa.

Kiitos vastauksistasi! Tack för dina svar!

LIITE 10
A2-RUOTSI/5. LUOKKALAISET
SYYSLUKUKAUSI 2013

Nimi:

Luokka:

Teimme retken Helsingin Kauppatorilla järjestettävälle Silakkamarkkinoille 10.10.2013. Retken tarkoituksena oli tutustua suomenruotsalaiseen kulttuuriin sekä käyttää luokkahuoneessa harjoiteltua suullista viestintää (= puhumista) tosielämän tilanteessa. Kirjoita kokemuksistasi tälle paperille omin sanoin suomeksi. Voit tarvittaessa jatkaa paperin kääntöpuolelle. Pohdi seuraavia asioita:

a) Mikä retkessä oli kivaa tai ikävää?

Kivaa

(perustele): _____

Ikävää

(perustele): _____

- b) Miltä sinusta tuntui käyttää ruotsin kieltä luokkahuoneen ulkopuolella? Tuntuiko se sinusta helpolta vai vaikealta?

Helppoa (perustele):

Vaikeaa (perustele):

- c) Jouduitko käyttämään apunasi saamaasi vinkkilistaa, vai toimitko ostostilanteessa omin sanoin ilman apua? Mikäli toimit omin sanoin, miltä se tuntui? Minkälaisissa tilanteissa käytit vinkkilistaa?

- d) Yritä muistella, mitä sanoit ruotsiksi ja mahdollisesti suomeksi (anna 2-4 esimerkkiä).
Mikäli käytit ostostilanteissa ruotsia, saiko asiasi hoidettua ruotsin kielellä, eli ymmärsikö vastapuoli, mitä sanoit? Ymmärsitkö sinä vastapuolen puhetta?
Mikäli käytit myös suomea, kerro lyhyesti, miksi teit niin.

[illegible]

- e) Olemmeko mielestäsi harjoitelleet ruotsiksi puhumista riittävästi, jotta pystyt hyödyntämään oppimaasi myös tosielämän tilanteissa, eli käyttämään ruotsin kieltä luokkahuoneen ulkopuolella? Rastita jompikumpi vaihtoehtoista ja perustele valintasi sanallisesti.

kyllä

ei

Käytän kirjoitelmaasi jatko-opinnoissani Helsingin yliopistolla. Mielenpitoesi ovat luottamuksellisia, eikä nimesi tule tutkimuksessani esiin missään vaiheessa.

Kiitos vastauksistasi!

LIITE 11
A2-RUOTSI/5. LUOKKALAISET
KEVÄTLUKUKAUSI 2014

Nimi:

Luokka:

Olimme 25.4.2014 Svenska Teaternissa katsomassa koko perheen Djungelboken-musikaalia. Teatterielämyksen tarkoituksena oli tutustua suomenruotsalaiseen kulttuuriin sekä harjoitella ruotsin kielen käyttöä autenttisessa tosielämän tilanteessa. Kirjoita kokemuksistasi tälle paperille omin sanoin suomeksi. Voit tarvittaessa jatkaa paperin kääntöpuolelle. Pohdi seuraavia asioita:

a) Mikä teatteriretkessä oli kivaa tai ikävää?

Kivaa

(perustele): _____

Ikävää

(perustele): _____

b) Miltä sinusta tuntui seurata ruotsinkielistä teatteriesitystä? Tuntuiko se sinusta helpolta vai vaikealta?

Helppoa (perustele):

Vaikeaa (perustele):

c) Kerro lyhyesti musikaalin juonesta, eli mitä siinä tapahtui.

This image shows a blank sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

- d) Mitkä tekijät auttoivat sinua ymmärtämään musikaalin juonta (esim. esityksen näkeminen, tarinan juonen tunteminen etukäteen jne.)?

[illegible]

- e) Käytitkö teatteriretken aikana ruotsin kieltä suullisesti? Yritä muistella, mitä sanoit ruotsiksi ja mahdollisesti suomeksi. Mikäli käytit ruotsia, saitko asiasi hoidettua ruotsin kielellä, eli ymmärsikö vastapuoli, mitä sanoit? Ymmärsitkö sinä vastapuolen puhetta? Mikäli käytit myös suomea, kerro lyhyesti, miksi teit niin.

[illegible]

- f) Olemmeko mielestäsi harjoitelleet oppitunneilla sellaisia asioita, joiden avulla osaat toimia ruotsiksi tosielämän tilanteissa, eli käyttää ruotsin kieltä luokkahuoneen ulkopuolella? Rastita jompikumpi vaihtoehtoista ja perustele valintasi sanallisesti.

_____	_____
kyllä	ei

Käytän kirjoitelmaasi jatko-opinnoissani Helsingin yliopistolla. Mielenpitesii ovat luottamuksellisia, eikä nimesi tule tutkimuksessani esiin missään vaiheessa.

Kiitos vastauksistasi! Tack för dina svar!